H. Lit. P.
348h

1468

Ueber die Entwickelung und den gegenwärtigen Zustand des höhern Schulwesens in Preussen.

H. lit. P.
348 k
Seul

Ueber die Entwickelung und den gegenwärtigen Zustand des höhern Schulwesens in Preussen.

Ein Beitrag
zur
Würdigung der Schrift des Hrn. Dr. Lorinser
„zum Schutze der Gesundheit in den Schulen"

von

P. J. Seul,
Oberlehrer am Gymnasium zu Coblenz.

Ist doch, wie ihr uns sagt, der Mensch zur Erziehung geboren:
Warum geht er denn meist schlechter davon, als er kam?
Knebel.

Coblenz, 1836.
Bei J. Hölscher.

Das Knabenalter wird durch den theils nöthigen, theils nützlichen Unterricht oftmals auf eine Weise gedrückt, die man sich zwar im gelehrten Stande zu verhelen sucht, die aber anderwärts auffällt; und wobei Muth, Entschlossenheit, Gewandtheit, Eigenthümlichkeit, Körperbildung und geistige Produktion wesentlich leiden.

Herbart.

Vorwort.

Vor und während des Druckes dieser Blätter erschienen eine Menge kleiner Schriften über unsern Gegenstand, welche fast alle zum Schutze der Schulen gegen Hrn. Dr. Lorinser's Behauptungen verfaßt waren. Diese Blätter, bemüht die Lage der Sache ohne Rücksicht und Parthei nach der Wahrheit hervorzuheben, thun das Gegentheil, zeigen, daß Hrn. Dr. Lorinser's Behauptungen wahr sind, und Vieles in unsern gelehrten Schulen einer Besserung bedarf. Sie gleichen daher, jenen gegenüber, ohne es zu wollen, einer Streitschrift, welche aber, ohne Lust weiter zu streiten, nun mit dem Vorsatze hingeht, wenn sie überhaupt der öffentlichen Aufmerksamkeit werth gefunden wird, jeden Widerspruch, so weit er die gute Sache fördert, freudig aufzunehmen, jeden andern aber zu ignoriren.

Der Verfasser.

Inhalt

Einleitung von S. 1 — 7.
a) Hat eine absolut medizinische Ansicht über die Schulen Geltung. — S. 10.
b) In wieweit ist eine allgemeine Beweißführung in dieser Sache zulässig? — S. 13.
1) Steht die Behauptung fest, daß es mit der Gesundheit der Gymnasial-Schüler Leibs und der Seele bedenklich aussehe? — S. 23.
2) Ist in den angegebenen Ursachen, nämlich in der Vielheit der Lehrgegenstände, der Unterrichtsstunden und häuslichen Arbeiten der wahre Grund des Uebels enthalten? — S. 37. oder
3) Giebt es noch andere Ursachen der mangelhaften leiblichen und geistigen Ausbildung? — S. 38.
Die Beantwortung dieser Frage theilt sich in folgende fünf Punkte.
a) Ueber den organischen Zusammenhang der Lehrgegenstände. — S. 48.
b) Ueber die Behandlung derselben oder die Methode. — S. 61.
c) Ueber die Korrekturen der Hefte, die Censuren und Schulprüfungen. — S. 70.
d) Ueber die Ausbildung der Lehrer. — S. 77.
e) Ueber das Klassen- und Fachsystem. — S. 83.
4) Wie sind die Gebrechen in der Gymnasial-Einrichtung zu bessern. — S. 84.
A. Bemerkungen über das Schulwesen im Allgemeinen und den Zweck der Gymnasien insbesondere: — S. 94.
B. Vorschläge zu möglichen Verbesserungen. — S. 125.

Einleitung.

Die Schrift des Herrn Regierungs- und Medizinal-Raths, Dr. Lorinser „zum Schutze der Gesundheit in den Schulen" hat vor kurzem die öffentliche Aufmerksamkeit ziemlich allgemein auf das höhere Schulwesen hingeleitet und zu vielfachen Erörterungen über dasselbe Anlaß gegeben. Die hohe Wichtigkeit der Sache, welche der Mann vertritt, und die Art ihrer Auffassung und Zusammenstellung ist gleich sehr geeignet, Interesse zu erregen und Kennern wie Nichtkennern des Schulwesens die Bedeutsamkeit des besprochenen Gegenstandes anschaulich zu machen. Der Eindruck, welchen die Schrift machte, sprach sich bald theils als Beifall theils als Widerspruch mit großer Entschiedenheit aus. Die öffentliche Meinung nahm überall jene Anklage gegen die Gymnasien als eine tief begründete, längst gefühlte Wahrheit mit Beifall auf und schöpfte Hoffnung auf zeitgemäße Verbesserung. Mochten es zum größten Theile Väter, Vormünder und Freunde der Jugend sein, welche diese Stimmung bildeten, so konnte doch auch die industrielle Richtung unserer Zeit, welche für ihre Jugend bloß nützliche, d. h. bald Brod und Unterkommen schaffende Kenntnisse verlangt, jene Ansichten nicht anders als mit Freuden anerkennen, indem die Gymnasien nach ihrer Beurtheilungsweise veraltete, höchstens für die gelehrten Stände zweckmäßig bildende

Anstalten sind. Dieser Beifallsbezeigung gegenüber waren die Kenner und Freunde der Gymnasien erstaunt, von einem Standpunkte aus Angriffe gegen sich richten zu sehen, von welchem die Schulen nie angefeindet worden waren. Länger als ein halbes Jahrhundert hatten die höhern Schulen für eine ideale gegen eine bloß nützliche Entwickelungsweise gestritten, und die mannigfaltigsten Zumuthungen, namentlich in Preußen, ziemlich siegreich zurück gewiesen. Da sehen sie plötzlich vom medizinischen Standpunkte einen Gegner gegen sich auftreten, welcher die gegenwärtige Einrichtungen bis in ihre innersten Beziehungen mit einer Entschiedenheit und Gewandheit angreift, daß ihr weiteres Bestehen in derselben Art mit Gefahr bedroht zu sein scheint. Je fehlerfreier man die Anstalten gedacht hatte, je weniger man also auf solch einen Feind gefaßt war, desto schroffer traten die gemachten Behauptungen entgegen, desto entschiedener bildeten sich daraus entgegengesetzte Meinungen.

Daß ein Mediziner, ohne Kenntniß der Schule, ohne Erfahrung über deren Wirken und Erfolg, Angriff auf Angriff, Beschuldigung auf Beschuldigung gegen sie häuft, ihr Schwächen zu Last legt, welche die ganze Generation und alle Stände gemein haben und tragen, ohne andere als ganz allgemeine Beweise, das ist nicht zu fassen, das ist ein einseitiges, ein leidenschaftliches Beginnen! Gleichwohl finden diese Behauptungen vielfach freudige Aufnahme, ja die ernsteste Beachtung von hoher und höchster Stelle! So wichtig nun auch die Sache an sich war und jedem Freunde höherer Bildung sein mußte, so war doch in jener Weise von Seite der Schule eine Stimmung erregt, welche zum Widerspruch geneigter war, als zu einer unpartheiischen gründlichen Untersuchung. Das

schadete offenbar, wie jede gereizte Stimmung, der guten Sache.

Denn wenn auch die Zeit zu einer gänzlichen Revision des Schulwesens noch nicht gekommen sein mochte, so schien es doch an der Zeit zu sein, daß die Beobachtungen und Erfahrungen gesammelt und mit den höhern Anforderungen verglichen würden. Denn so große Fortschritte auch das Elementar-Schulwesen in Einrichtung und Methode seit zwanzig Jahren gemacht hat, so vereinzelt stehen sie im Organismus des Gymnasial- und höhern Schulwesens überhaupt da, wie sich weiter unten zu zeigen Gelegenheit bieten wird. Möchte sich nun auch die Schrift des Hrn. Dr. Lor. noch so großer Uebertreibungen schuldig gemacht haben, so hatte sie doch das Verdienst, die Sache energisch angeregt und zu einer gründlichen Untersuchung vorbereitet zu haben.

Und das war ein großes Verdienst. Denn zur Untersuchung einer so wichtigen, ja so heiligen Sache, wie das geistige und leibliche Wohl von einem ganzen Stande, und zwar von dem wichtigsten aller Stände, dem Träger und Repräsentanten der geistigen Bildung ist, Anregung gegeben zu haben, das mußten die persönlichsten Gegner des Mannes als lobenswürdig anerkennen; um vielmehr mußte sich die Schule darüber freuen, Veranlassung erhalten zu haben, ihre angestrengte Wirksamkeit seit den letzten zwanzig Friedensjahren zu untersuchen und sich von jedem ihrer Schritte durch Vergleichung ihrer angewandten Bildungsmittel und deren Erfolge im allgemeinen und besondern Rechenschaft zu geben! Die nicht bewiesenen Behauptungen und Uebertreibungen jener Schrift fielen dadurch von selbst in ihr Nichts zurück und die rechte Wirksamkeit der Schule mußte

um ein Bedeutendes gewinnen, beides Erfolge, welche ebenso nützlich, als ehrenvoll waren.

Es gab aber auch noch eine andere Seite, welche den Gymnasien eine genaue und unpartheiische Untersuchung nahe legte. Nachdem jene Sache einmal öffentlich angeregt war, stand zu erwarten, daß die Feinde des Gymnasial-Schulwesens ihre Anklagen mit jenen verbänden und zur weitern Untergrabung benutzen würden. Gebrechen also, wenn deren vorhanden waren, sich nicht gestehen oder genau untersuchen wollen, war für die gute Sache ebenso schädlich und gefährlich, wie es förderlich und sichernd sein mußte, sie aufzudecken und zu verbessern. Es schien dies um so nöthiger, als die öffentliche Stimmung gegen die Gymnasien täglich allgemeiner und gefährlicher geworden war. In Schlesien hatten die Provinzial-Stände schon 1831 darauf angetragen, daß mehrere ihrer Gymnasien in zeitgemäße Realschulen umgeschaffen und alle mehr dem Bedürfniß der nicht studierenden Jugend gemäß eingerichtet würden. Aehnliche Anträge haben vor einigen Jahren auch die Stände in der Provinz Ost-Preußen gemacht.

Die hohe Weisheit unsers allverehrten Landesvaters hat, an dem erprobt Guten festhaltend, solche Wünsche nicht erhört. Beruhen nun dergleichen Aeußerungen auf Unkenntniß der wahren geistigen Bildung, wie sie sich für die höhern Stände gebührt und im Staate so allgemein als möglich repräsentirt werden muß, so ist es gewiß Zeit, jene Stimmung, ehe sie ganz allgemein wird, so allseitig als möglich zu belehren, und keine Gelegenheit vorübergehen zu lassen, solch einem Irrthum, welcher dem Edelsten und Besten mit dem Untergang droht, zu begegnen. Wird aber der Gegenstand als Partheisache behandelt, so wirft die Schule alle Schuld auf das Leben und seine

herabgekommene moralische und vitale Kraft, die Gegner ihrer Seits, die Mediziner sowohl wie die Industriellen, wenden sie gegen die Schule. Statt eigene Fehler zu bessern, sucht man sich durch Aufzählen fremder zu decken und rein zu waschen. Denn für beide giebt es Gründe und Entschuldigungen, das beweisen die vielen Schriften für und wider. Obgleich es keinem Zweifel unterliegen möchte, daß die bürgerlichen und Familien-Verhältnisse einen großen, wenn nicht den größten Theil der Uebel verschulden, welche Hr. Dr. Lor. den Schulen allein zu Last legt, so wird es für die Schulen doch wohl das weiseste sein, da die Besserung jener außer den menschlichen Kräften liegt, zuzusehen, ob sie das Ihrige thun, ob sie nicht, da ihr Zweck ist, für's Leben vorzubilden, d. h. dasselbe zu erhöhen und zu veredeln, in den gegenwärtigen Zeitverhältnissen insbesondere, denselben weniger erreichen, und welche Anstalten dagegen zeitgemäß sind. Daß dabei die Schule keine Magd der Zeit werden dürfe, versteht sich von selbst. Sie muß ihren steten Zweck, das Geistige, Edle und Große gegenüber dem Materiellen zu lehren und allgemein zu verbreiten, festhalten; über die Mittel aber, so wie über die Art und Weise ihrer Anwendung zeitgemäßen, verständigen Weisungen Gehör geben.

Diese, wie jene Seite der Sache gieng jeden, der im Schulwesen seine Wirksamkeit angewiesen hat, so nahe an, daß gewiß Viele sich entschließen, vorurtheilsfrei und so gründlich wie es Wissenschaft und Erfahrung möglich machen, die Sache zu prüfen, und ihre Beobachtungen und Ansichten mitzutheilen. Durch viele solche Beiträge, mögen sie sich auch im Einzelnen widersprechen, muß das Gute gefördert und das Rechte zur Anerkennung gebracht werden. Und einer von diesen Vielen, wenn auch der ge-

ringste zu sein, schien mir für die Mühe verdienstlich genug, welche mit einer genauern Würdigung der Sache verbunden war. Anfangs schreckte mich zwar der Umstand davon ab, daß sich meine Mittheilungen erst auf eine eilfjährige Erfahrung begründeten; als ich aber der Sache näher trat, sah ich, daß diese, wenn auch nicht ausreichten, doch in Verbindung mit andern und längern zur Aufklärung des einen oder des andern Punktes Manches beitragen könnten. Damit aber schien mir in dieser so wichtigen Sache schon viel geschehen, und mein Zweck zur Genüge erreicht zu sein.

Ehe ich aber die Untersuchung der Sache selbst versuche, fühle ich mich gedrungen, auf zwei Punkte des Aufsatzes von Hrn. Dr. Lor. aufmerksam zu machen, welche seiner rechten Würdigung vom Standpunkte der Schule aus entgegenstehen und das Wahre seiner Behauptungen sehr verdächtigen. Es ist gewiß nicht leicht einem der Leser entgangen, daß die Angriffe zu absolut medizinisch und zu allgemein in ihrer Ausführung sind. Soviel Beifall Jemand auch den einzelnen Aussagen geschenkt haben mag, so wenig konnte er sich ihnen ganz hingeben und sie in ihrem ganzen Zusammenhange für wahr halten. Es würde aber der Untersuchung und Entscheidung des nun einmal angeregten Gegenstandes schaden, wenn man diesem Gefühle zu sehr nachgeben und die Gesammtschilderung für unwahr halten wollte. Daher erlaube ich mir, auf die Bedeutung dieser Punkte mit einigen Worten zurückzukommen und die Fragen zu beantworten:

a) Hat eine absolut medizinische Ansicht über die Schuleinrichtung Geltung?

b) In wieweit ist eine allgemeine Beweisführung in dieser Sache zulässig?

Nach der Beantwortung dieser Frage möge uns die Schrift des Hrn. Dr. Lor. selbst leiten. Sie zerfällt in zwei Theile, wovon der eine behauptet, daß der gegenwärtige Gesundheitszustand der Gymnasial-Schüler sehr bedenklich sei, der andere dessen Ursache angiebt. Ueber beide sind die Erfahrungen der Schule mitzutheilen und die Fragen zu beantworten:

1) Steht die Behauptung fest, daß es mit der Gesundheit der Gymnasial-Schüler Leibs und der Seele bedenklich aussehe?

2) Ist in den angegebenen Ursachen, nämlich in der Vielheit der Lehrgegenstände, der Unterrichtsstunden und häuslichen Arbeiten der wahre Grund des Uebels enthalten? oder

3) Giebt es noch andere Ursachen der mangelhaften leiblichen und geistigen Ausbildung?

Die Beantwortung dieser Frage theilt sich in folgende fünf Punkte:

a) Ueber den organischen Zusammenhang der Lehrgegenstände.

b) Ueber die Behandlung derselben oder die Methode.

c) Ueber die Korrekturen der Hefte, die Censuren und Schulprüfungen.

d) Ueber die Ausbildung der Lehrer.

e) Ueber das Klassen- und Fachsystem.

4) Wie sind die Gebrechen in der Gymnasial-Einrichtung zu bessern?

A. Bemerkungen über das Schulwesen im Allgemeinen und den Zweck der Gymnasien insbesondere.

B. Vorschläge zu möglichen Verbesserungen.

a) Hat eine absolut medizinische Ansicht über die Schuleinrichtung Geltung?

Nachdem Hr. Dr. Lor. den allgemeinen Gesundheitszustand unserer Zeit als sehr herabgekommen und geschwächt dargestellt hat, vereinigt er seine Angriffe gegen die Schule in der Behauptung, daß die Gymnasien diesen geschwächten Gesundheitszustand durch zu viele Unterrichtsgegenstände, zu viele Lehrstunden und zu viele häusliche Arbeiten ganz untergrüben. In dieser Behauptung und weitern Ausführung setzt er die Erhaltung der Gesundheit als die erste Richtschnur zu jeder Schuleinrichtung stillschweigend voraus und erklärt die Schule für einen Patienten, welchem die Heilkunde sofort Vorschriften über seine ganze Diät, d. h. über die Anzahl seiner Lehrgegenstände, Unterrichtsstunden und Methode machen könne. Denn ohne nach der Nothwendigkeit der einzelnen Lehrgegenstände und der ganzen gegenwärtigen Schuleinrichtung zu fragen, stellt Hr. Dr. Lor. als obersten Grundsatz für die Schule die Erhaltung der Gesundheit auf, und folgert daraus Gebrechen und gänzliche Fehlerhaftigkeit der jetzigen Gymnasial-Einrichtung, gleichsam als müßte dieser Grundsatz für die Schule sichere Geltung haben und die höchste Richtschnur für ihre Organisation sein.

So sehr indessen die Erhaltung der Gesundheit auch bei Einrichtung einer Schule im Auge behalten werden muß, und mit so großem Rechte Hr. Dr. Lor. sagen mag, daß dieselbe in der gegenwärtigen Gymnasialbildung nicht genug beachtet werde, so wenig scheint dieselbe oberste Richtschnur und Princip in Würdigung und Anordnung der Lehrobjekte, der Lehrstunden und der häuslichen Arbeiten sein zu können. Denn wollte man bei allgemeinen Anstalten und Lebensverhältnissen den Grundsatz „was die Gesund-

heit angreifen und schwächen kann, darf nicht geschehen" gelten lassen, so würde man, scharf folgernd, gar keine Schulen für Geistesentwickelung bestehen lassen dürfen. Denn sie alle mögen mehr oder weniger der leiblichen Gesundheit nachtheilig sein, wenigstens ist es sicher, daß wilde, körperlich ungebundene Erziehung die beste Gesundheit des Leibes bewirkt.

Wenn jener Satz als oberste Regel gelten könnte, müßten dann nicht alle Bergwerksarbeiten, besonders die für die Gesundheit so sehr verderblichen der Quecksilber-Förderung verboten werden? Dürften dann noch die Kinder zu den, aller körperlichen Entwickelung so feindlichen Fabrikarbeiten, zugelassen werden? Dürften sie selbst die niedern Handwerke erlernen, wobei nicht wenige durch das stete Sitzen und die schlechte Nahrung zu Krüppel werden? Tausende sind unter diesen Beschäftigungen verkümmert, Tausende zu früh gestorben, gleichwohl ist es noch keinem Staate eingefallen, dieses zu hindern, vielmehr fordert er oft nicht bloß die Gesundheit, sondern das Leben selbst. Das Loos der Gelehrten war immer in Bezug auf die leibliche Gesundheit jenen Ständen und Verhältnissen sehr ähnlich. Unter den vielen Krankheiten gab und giebt es bekanntlich ein eigenes Genus von Krankheiten der Gelehrten. Schwerlich werden diese je durch medizinisch-polizeiliche Anordnungen gehindert werden. Der Gesundheitszustand der einzelnen Stände wird immer ein relativer bleiben, und mancher Stände Gesundheit mehr gefährdet sein, als die der andern. Wenn nun Hr. Dr. Lor. unter den Ergebnissen seiner Untersuchung als Ziel der Gymnasialbildung „eine normale und kräftige Ausbildung des Körpers aufgestellt" so ist er, wie schon aus diesem allgemein Gesagten einleuchtet, zu weit gegangen. Eine kräftige

Ausbildung, oder eine Ausbildung des Körpers zur kräftigen Gesundheit, könnte allenfalls als Nebenzweck von einer Militärschule aufgestellt werden, aber als oberstes Ziel auch nicht für diese, viel weniger für eine gelehrte Schule.

Damit möchten wir aber die Bedeutung jenes Grundsatzes nicht ganz verwerfen dürfen, aber mit Grund behaupten, daß er nur bedingt, soweit es höhere Rücksichten zulassen, gelte. Als oberste Regel gebietend und zurückweisend kann er nur in sofern für die Gymnasien leitendes Augenmerk bleiben, als die Gesundheit füglich erhalten werden kann, als der Zweck der übrigen Einrichtungen und Anstalten die Erhaltung einer kräftigen Gesundheit zuläßt. Nur da würde er absolut als oberste Regel in Anwendung kommen, wo durch seine Vernachläßigung auch die bezweckte, geistige Ausbildung nicht erreicht werden könnte, also der ganze Zweck der Gymnasien verfehlt würde. Dieses hätte Hr. Dr. Lor. vor allen andern Behauptungen in Bezug auf die Gymnasial-Bildung nachweisen und sofort nicht bei allgemeinen Beschuldigungen stehen bleiben, sondern jene Lehrgegenstände und Methoden einzeln bezeichnen sollen, welche, und in soweit sie der Gesundheit Leibs und der Seele nachtheilig sind und von jeder guten Schule vermieden werden müssen. Und dieses ist jener andere Punkt, wodurch der ganze Eindruck der Abhandlung geschwächt wird. Daher zur zweiten Frage:

b) In wieweit ist eine allgemeine Beweisführung in dieser Sache zulässig?

Allgemeine Folgerungen aus speziellen Fällen, enthalten, wenn deren auch noch so viele vorausgehen, doch immer viel Unwahres und nehmen, wie alle Induktionen, sogleich

gegen sich ein. Denn es ist nicht leicht möglich, und geschieht noch weniger, als es möglich ist, daß eine allgemeine Folgerung so dem Einzelnen angepaßt wäre und so streng daraus hervorginge, daß nicht Fremdartiges subsumirt würde. Die allgemeinen Folgerungen unsers Verfassers, daß es mißlich um die Gesundheit Leibs und der Seele unserer Gymnasiasten stehe, können nur aus speziellen Erfahrungen, welche sich wieder auf einzelne Individuen oder auch, weit ausgedehnt, auf einzelne Gymnasien beschränken, hervorgegangen sein. Der Kreis dieser Erfahrungen kann aber bei einem einzelnen Manne, besonders einem Mediziner, nicht groß sein.

Denn die Krankheits- und Sterbfälle aller Schüler an allen Anstalten der Monarchie konnten ihm nicht bekannt sein, da dergleichen bisher fast nirgends aufgezeichnet worden sind. Und doch müßte er streng genommen solche Einzelnheiten gehabt haben, wenn jene Folgerungen in ihrer ganzen Ausdehnung Wahrheit enthalten sollten. Ja hätten ihm die allgemeinen Gesundheitsberichte, wie sie von den örtlichen Medizinalbehörden jährlich dem Ministerium mitgetheilt zu werden pflegen, vorgelegen und hätten diese über den Gesundheitszustand der Schüler Klage geführt, wie einige das gethan haben, so würde auch dieses nur eine allgemeine Grundlage für die vielen besondern Gebrechen gewesen sein, aus welcher nur mit der größten Vorsicht spezielle Anwendungen und Hindeutungen hätten gemacht werden können. Immer würde man mit dem einfachen Läugnen, daß diese Fehler nicht von der Schule und ihrer Einrichtung kämen, jene allgemeinen Behauptungen haben zurückweisen können. Ja wollte man die Sache auf die Spitze stellen, und sie als solche behandeln, wie sie als Partheisache vielleicht viele berührt und trifft, so könnte man die

Möglichkeit jeder Erfahrung, besonders vom medizinischen Standpunkte, ganz läugnen, und sagen, daß man, um eine sichere Erfahrung zu machen, nicht einen Schüler, sondern eine ganze Generation in Doppelwesen haben müsse, die eine Person desselben in der Schule, die andere ebendesselben außer der Schule aufwachsend. Denn nur in dieser Weise ließen sich sichere Beweise erwarten.

Indem man aber partheilicher Weise solche Beweise forderte, wäre man an dem Wendepunkte angekommen, von welchem aus man sähe, daß diese ganze Sache zu den allgemeinen gehöre, und daher auch allgemeine Beweise für ihre Behauptungen ausreichten. Denn würde auch jene Art spezieller Beweise allein den Verstand zur Annahme nöthigen, so weiß doch jeder, daß in so allgemeinen Dingen, überhaupt im Reiche der Erfahrung, eine den Verstand zwingende Beweisführung unmöglich ist. Der Verstand kann sich bei einer einmal gemachten Erfahrung beruhigen, und thut es, wenn andere Dinge dazu rathen, er kann aber auch nach zehn und hundertmal gemachtem Erfahrungsbeweise läugnen, wenn er dazu Interesse hat. Mit dieser Unmöglichkeit zu einer absoluten Nöthigung zu gelangen, sind alle jene zurückgewiesen, welche auf ganz speziellen Beweisen für jene von Hr. Dr. Lor. gemachten Behauptungen bestehen zu müssen glauben. Denn wo in der Erfahrung so allgemeiner Dinge, wie der Gesundheitszustand der Schule ist, spezielle, so zwingende Beweise, wie die angeführten ihrer Natur nach unmöglich erbracht werden können, und man doch Beweise verlangt, da müssen allgemeine gültig zugelassen werde. Es ist daher gegen die allgemeine Art des Beweises, wie ihn Hr. Dr. Lor. gemacht hat, nichts einzuwenden. Da es aber aus eben den Gründen auch unmöglich ist zu bestimmen, wie viele Erfahrungen, und von

wie vielen Anstalten er gehabt haben müsse, um seine Behauptungen über alle Anstalten der Monarchie, also über die ganze Gymnasial-Einrichtung beweisgültig auszudehnen, so hätte er nur an diesen Punkt erinnern und sagen dürfen, daß, da alle Gymnasien der ganzen Monarchie gleiche Einrichtung hätten, seine Erfahrung, oder etwa auch Freundesmittheilung, und die allgemeine öffentlich laut gewordene Klage zu der Annahme des allgemein mißlichen Gesundheitszustandes geführt hätten. Hätte der Herr Verfasser auch diesen Punkt in der Ausführung seiner Behauptung vor Augen behalten wollen, so würde er darin ein bestimmtes Maaß seiner Glaubwürdigkeit angegeben und für die Sache mehr Vertrauen erworben haben, und so anregend seine Schrift auch ohne dies ist, so überzeugend würde sie dann gewesen sein. Darin ist aber auch der Weg gewiesen, welcher in Aufklärung dieser wichtigen Sache weiter zu verfolgen ist. Es ist nämlich über jene vier Fragen nicht blos das Besondere, sondern ebenso sorgsam das Allgemeine zusammenzustellen, und daraus die Ergebnisse zu sammeln. Nach diesen Bemerkungen, welche zur rechten Würdigung der Sache vorausgeschickt zu werden nöthig schienen, gehen wir zur Beantwortung der gestellten Fagen selbst über.

1) Steht die Behauptung fest, daß es mit der Gesundheit der Gymnasial-Schüler Leibs und der Seele bedenklich aussehe?

Es ist mit der leiblichen Gesundheit eine eigenthümliche Sache. So lange sie ungekränktes Eigenthum eines Menschen ist, pflegt er wenig darauf zu achten und sie bei jeder Unternehmung voraus zu setzen; fängt sie aber an zu wanken und ihren Dienst, auch nur bisweilen zu ver-

sagen, so denkt er erst auf Mittel und Regel, sie zu erhalten und wieder zu stärken. So wie dies von einzelnen Menschen wahr ist, so gilt es von ganzen Ständen und Lebensverhältnissen. In allen frühern Schuleinrichtungen, die bis in die neuere Zeit reichen, ist in dieser Weise die leibliche Gesundheit vorausgesetzt und mit keiner besondern Obsorge bedacht oder geschützt worden. Sie wurde vielmehr wie die Schüler selbst als lebende volle Kraft angenommen und als eine Sache behandelt, für welche die Schuleinrichtung eben so wenig zu sorgen habe, wie für die leibliche Nahrung und Erhaltung der Schüler. Nur beim Neubau von Schulgebäuden mochte man der Gesundheit gedenken; im Uebrigen schenkte man ihr wenig Aufmerksamkeit.

Wenn man diese geringe Beachtung der leiblichen Gesundheit und Ausbildung mit der Erziehungsweise der Alten vergleicht, so erkennt man in ihr den wesentlichsten Unterschied der bisherigen christlichen Bildungsweise von der der Alten, namentlich der Griechen. Bei diesen galten, wie es ihre natürliche Entwickelungsweise mit sich brachte, welche in Kampf und Krieg anhob und fortging, Leibeskräfte und Gewandheit für das Höchste. Mit ihnen glaubten sie, als sie sich absichtlicher Erziehung bewußter wurden, auch die geistigen Kräfte zugleich zu entwickeln und zu bilden. Und in der That wurden auch ihre Uebungen in Schule und Leben so siegreich gekrönt, daß die nachfolgenden Jahrhunderte mit Bewunderung auf sie hinblickten und lernbegierig sie zu Lehrern wählten. Zwar folgten sie ihnen nicht in der Art und Weise der Entwickelung, sondern nur darin, daß sie die Resultate und Früchte ihrer Bildung als neuen Entwickelungsstoff, wie es der na-

türliche Gang der allgemeinen Bildung mit sich bringt, zu verarbeiten suchten.

Die christlichen Schulen waren anfänglich alle Klosterschulen, welche die nöthige geistige Vorbildung geben sollten, der leiblichen Entwickelung aber in ihren Verhältnissen keine Obsorge widmen konnten. Diese erste Richtung blieb auch bei der Erweiterung und Ausdehnung der höhern Schulen, bis im sechszehnten Jahrhunderte die gymnastischen Uebungen der Alten von einigen [1]) in Erinnerung, und gegen Ende des vorigen Jahrhunderts in Deutschland von den Philanthropinen in Ausübung gebracht wurden. Den Begründern des Philanthropinismus, Basedow, Campe, Salzmann u. a. m. gelang es, größere Aufmerksamkeit auf die leibliche Behandlung der Schüler ins Leben zu rufen und auf die Gesundheit des Leibs besonders aufmerksam zu machen. Man erkannte nunmehr, wenn auch noch nicht allgemein in der Schule an, daß ohne kräftige Leibesgesundheit, die von allen Schulen bezweckte geistige nur mangelhaft erreicht werden könne. Es wurden sofort die gymnastischen Uebungen aus den Philanthropinen auch auf andere Schulen verpflanzt und in unserm Vaterlande ziemlich allgemein betrieben. Die Klagen über die Gesundheit der Studirenden wurden aber auch häufiger und in der Litteratur über gymnastische Uebungen wiederholt ausgesprochen. Klopstock hat ihren Inhalt in folgenden Versen ziemlich derb zusammengefaßt:

„Wie? Gymnasien nennen die jetzigen Menschen die Stätte,
Wo die Jugend versitzt, ach, wo der Körper verdirbt:

---

1) Hieronymi Mercurialis de arte gymnastica libri sex. Lyon 1573. Petri Fabri Agonisticon. Lyon 1590.

Den Ort, wo er wurde geübt, bezeichnet der Name.
Bei den Helenen war That, aber wir reden davon."

Die Klagen über zu vieles Sitzen der jungen Leute nahm mit den Lehrgegenständen zu, welche sich durch den eindringenden Realismus, wie wir unten sehen werden, theils vermehrten, theils durch einen intensivern Unterricht steigerten. Wiederholt hörte man auch bei uns verständige und gewissenhafte Eltern darüber Besorgnisse äußern, daß ihre Knaben von Morgens früh bis Abends spät an ihren Schreibtisch wie gefesselt wären, daß bei näherer Untersuchung der Arbeiten sich auch ergeben hätte, daß die Knaben, wollten sie ihre Arbeiten sorgfältig anfertigen und mit guter Präparation und Repetition für jede Schulstunde die Schule betreten, sie kaum eine Spielstunde erübrigen könnten. Nie hörte man dagegen, daß die Kinder nicht genug zu thun hätten. Auf solche Klagen, besonders über zu viele schriftliche Arbeiten, wurde endlich die Regierung aufmerksam, und ermäßigte das viele Schreiben. Allein auch später schwiegen die Besorgnisse der Eltern nicht. War den Knaben auch die schriftliche Präparation und Repetition erlassen, die gewöhnlichen Aufgaben blieben, und mündlich mußte der Knabe sich vielleicht noch sorgfältiger für die fünf bis sechs verschiedenen, täglichen Lehrgegenstände vorbereiten. Diese innern Schulverhältnisse scheinen der sorgsamen Aufmerksamkeit Eines hohen Ministeriums der Geistlichen-Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten bekannt geworden zu sein, und eine Anfrage in diesem Sinn hervorgerufen zu haben. Denn im Jahr 1830 fühlte sich dasselbe veranlaßt [1]), bei den Gymnasien anzufragen, ob nicht das wahrgenommene Sinken der

1) Vrgl. N. I. d. b. II. 223. u. IV. 366.

Munterkeit mehrerer Gymnasial-Schüler durch die zu große Anzahl täglicher Lehrstunden herbeigeführt werde!

Daß auch die Klagen nicht ungegründet waren, konnte dem aufmerksamen Lehrer auf die Länge nicht entgehen, wenn er das Aeußere und die Fortbildung der jungen Leute im Auge behielt. Denn ganz besonders in den obern Klassen macht das Aeußere der Schüler nicht den Eindruck von gesunden und kräftigen jungen Leuten. Sie sind schmal und mager, viele von blasser und grauer Gesichtsfarbe, wenige haben ein gesundes Aussehen. Die jugendliche Frische, welche man bei dem Alter von 14—20 Jahren erwartet und in andern Ständen sieht, die Lebendigkeit und Beweglichkeit in Blick und Gebärden, Gang und Haltung, geistiger und leiblicher Bewegung, welche Eigenthümlichkeiten dieses Alters zu sein pflegen, sie sind selten oder fast gar nicht zu finden. Wiederholt habe ich mich über die Veränderung zu wundern Gelegenheit gehabt, welche in dem Aeußern derer vorgieng, die, um Universitäten zu besuchen, die Schule verlassen hatten und nach zwei, drei Monaten zu ihren Eltern zurückkehrten. Bei sehr vielen drängte sich die Bemerkung auf, daß sie äußerlich und innerlich ganz andere Menschen geworden waren. Sie sahen vollsaftiger und frischer aus und zeigten in ihrem ganzen Wesen und Auftreten ein wohlthuendes Gefühl der Kraft und Lebendigkeit. Eine gleiche Erscheinung bot sich bei denen, welche, um Kaufleute oder Soldaten zu werden, oft schon aus Tertia, meistens aber erst aus Sekunda austraten. Abgesehen von der militairischen Haltung der letzten, waren sie nach zwei, drei Monaten viel blühender, kräftiger und beweglicher, als ihres Gleichen in der Schule. Es ist dieses nicht bloß körperlich, es umfaßt vielmehr das ganze moralische

Erscheinen der Person, den ganzen Lebenston, in wieweit er mehr geistig als leiblich erzeugt wird. Es ist die jugendliche natürliche Freudigkeit und Frische der Seele, welche in dem schönsten Lebensmuthe mit Unbefangenheit, aber nicht ohne Bescheidenheit leiblich frisch und kräftig auftritt, jeden freut und gewinnt, welcher sie sieht und recht erkennt. Es ist jene schöne Blüthe der Jugend, welche, erhalten und gepflegt, eben so schöne Früchte Leibs und der Seele hervortreibt. Leider sind weder jene Blüthen, noch jene Früchte häufig an unsern Gymnasien, besonders in den höhern Klassen, zu sehen. Schon in den niedern werden sie durch zu viele und unpassende Bearbeitungen gekränkt. Denn es ist eine ziemlich allgemeine Erfahrung, daß viele Kinder, welche in den untern und mittlern Klassen, sowohl was ihre Kräfte der Auffassung als der Reproduktion betrifft, viel versprechen, weiterhin mehr und mehr zurückgehen, matt und träge in allen Geistesäußerungen werden, und in dem Grade, als sie sich durch fertige Antworten ausgezeichnet hatten, in demselben abgespannt und maulfaul, wie man es nennen kann, die Schule verlassen, wenige aber das als Abiturienten leisten, was sie versprochen hatten.

Was nun die Krankheitsfälle betrifft, so zeigten sich, so weit meine Beobachtungen gehen, außer den Pocken- und Röthel-Epidemien hauptsächlich Brust- und Unterleibsleidende unter den Schülern. Gewöhnlich wurden die Abwesenheiten durch Brustweh und Brustdrücken entschuldigt. Obwohl aber manche der Schüler Monate, auch wohl ein Viertel- und Halbjahr deshalb die Schule auszusetzen genöthigt waren, so scheint doch das numerische Verhältniß in dieser Beziehung nicht auffallend zu sein. Ueber diesen Punkt müssen die Aerzte des Ortes am besten unterrichtet sein.

Hier hat das Königlich Rheinische Medizinal-Kollegium schon vor mehrern Jahren diesem Gegenstande seine Aufmerksamkeit zugewandt und sich in seinem Jahresbericht von 1829 darüber sehr umfassend also ausgesprochen: „Da gerade diejenigen Knaben und Jünglinge, welche sich dem gelehrten Stande widmen, dazu berufen sind, später durch ihre geistige Kraft bestimmend und leitend auf die ganze Masse der Nation einzuwirken, so kommt gewiß sehr viel darauf an, daß die Ausbildung dieses Theils der männlichen Jugend möglichst zweckmäßig eingerichtet werde, um die **mens sana in corpore sano** zu bewahren. Nach unserer festen Ueberzeugung verdient aber die Einrichtung unserer gelehrten Schulen, so viel Vorzüge sie sonst besitzt, vom ärztlichen Standpunkte angesehen, keineswegs unbedingten Beifall. Bei der großen Wichtigkeit der Sache müssen wir uns indeß sehr hüten, über dieselbe vorschnell abzuurtheilen, und wir wünschen daher, auch über diesen Gegenstand künftighin die Beobachtung aller Aerzte unserer Provinz, welche dazu Gelegenheit haben, einzusammeln und so einen Antrag vorzubereiten, den wir später alles Ernstes zu machen Willens sind. Es scheint uns nicht bloß die Masse von Arbeiten, welche von den Schülern gefordert wird und folglich das Maaß von Zeit, welches dazu nöthig ist, zu groß zu sein, sondern auch in der Methode des Unterrichts ein Fehler zu liegen, welcher für Körper und Geist gleich nachtheilig ist 1)."

Dieses ärztliche Urtheil einer Lokalbehörde stimmt mit den von Hr. **Dr.** Lor. gemachten Behauptungen fast ganz

---

1) General-Bericht des Königl. Rhein. Medizinal-Kollegiums über das Jahr 1829 (Koblenz 1832) S. 130. Referent Medizinal-Rath **Dr.** Ulrich.

überein und beweißt, daß die ärztlichen Erfahrungen über diesen Punkt überall gleich sehr zum Nachtheil der höhern Schulen sprechen. In ähnlicher Weise äußern sich auch viele der für und wider Hrn. Dr. Lor. erschienenen Schriften über den Gesundheitszustand der Schüler. Die meisten geben zu, daß derselbe gefährdet sei, sind aber über die Ursachen getheilter Meinung. Ich führe hier einige, welche das Zahlenverhältniß berücksichtigen, mit ihren Worten an. In der in Trier erscheinenden Zeitschrift „Treviris" heißt es unter dem 2. Juni d. J.: „Von den 56 Schülern der Ober- und Unter-Prima sind gegenwärtig 14, also gerade der vierte Theil krank." Hr. Rektor Dr. Max Schmidt[1] aus Halle sagt: „Gegenwärtig sind auf hiesigem Gymnasium von 29 Primanern 13 kurzsichtig, d. h. sie können die mathematischen Figuren an der Wandtafel nicht erkennen in einer Entfernung von 8 bis 10 Fuß (daher 10 von diesen 13 Brillen tragen), von 35 Sekundanern sind 8 kurzsichtig, von 40 Tertianern sind 11 kurzsichtig. Von diesen 32 Kurzsichtigen ist es bei 15 Naturfehler, bei 17 erst auf der Schule entstanden oder doch um vieles schlimmer geworden. — Ferner kenne ich, heißt es weiter, nicht wenige Schüler, welche in Folge dieses Arbeitens an Brust- und Unterleibsbeschwerden gelitten und in eine trübe Stimmung verfallen. — Drittens kommt die Form des Abiturientenexamens in Betracht; sie bringt den meisten Schaden. Nach einer genauen Durchmusterung der Abiturienten der drei letzten Jahre, wo ich dem hiesigen Gymnasium vorstehe, war immer der Dritte (!) ein solcher, der sich entweder schon früher oder doch im letzten Semester

---

1) S. S. 23. Ueber die Nothwendigkeit einer Reform im Gymnasial-Unterricht. Halle, 1836.

durch Arbeiten bei Tag und Nacht so erschöpft hatte, daß man froh sein mußte, wenn das Examen glücklich vorüber war. Vor Hrn. Dr. Froriep's „Schlußfolgerung aus seinen Zahlenverhältnissen, daß die Gymnasialstudien einen lebensverkürzenden Einfluß nicht haben" [1]), warnt eben derselbe Hr. Rektor Schmidt als einer unrichtigen. Solche ganz allgemeine Zahlenverhältnisse speziell angewendet, ermangeln überhaupt der nöthigen Beweises-Kraft. Das scheint Hr. Dr. Froriep auch empfunden zu haben, indem er gleich darauf umwendet und sagt, daß es Vorwurf gegen die Schule genug sei, daß sie die Frische der Jugend, ihre Lebensenergie und wahre Lebenstüchtigkeit zerstöre. Und das thue sie ohne bemerkbare Lebensverkürzung. Wenn sie das aber thut, so sieht man nicht ein, wie sie nicht auch lebensverkürzend wirken müsse. Freilich zeigt sich dieses nicht gleich in den Jahren der Schulzeit, weil jene Anstrengung nicht so groß ist, daß sie direkt und auf der Stelle tödtet, sondern in den folgenden Lebensjahren. Darin liegt auch der tiefere Grund, warum jene Zahlenverhältnisse der Mortalität auf den Schulen selbst keinen Maßstab abgeben können. Die spätere Lebenszeit und Gesundheit derer, die studirt haben, mußte also untersucht und ihr Sterblichkeitsverhältniß mit dem anderer Stände verglichen werden.

Die Sterbfälle, welche sich bis jetzt unter den Schülern ereigneten, die in den Jahren von 1820 bis 1830 excl. unsere Anstalt als Abiturienten verließen, habe ich, soweit sie mir bekannt geworden sind, verzeichnet. Gemäß einer Uebersicht, welche das Programm unsers Gymnasium

---

1) S. Froriep's Bemerkungen über den Einfluß der Schulen auf die Gesundheit. S. 17. Berlin, 1836.

von 1832 S. 39 enthält, haben in diesen zehn Jahren 99 Abiturienten die Schule verlassen. Davon sind bis jetzt 13, deren Namen ich nennen kann, gestorben. Viele von diesen hatten das Zeugniß Nro. I, die übrigen Nro. II mit Auszeichnung davongetragen. Mehrere hatten darauf längere Zeit an chronischen Krankheiten gelitten und dann an Lungen- oder Schwindsucht geendet, einige waren plötzlich gestorben. In den 12 Jahren von 1823 bis 1835 erlagen sie in dem Lebensalter von 20 bis 30. Nehmen wir nun statt 99 die volle Zahl 100 an, nehmen wir dazu, daß nach Süßmilch [1] in den 18 Lebensjahren zwischen 19 bis 37 von 1000 Menschen 100 sterben, daß also in 12 Jahren von 1000 66, also von 100 6 bis 7 sterben, so sind von jenen hundert Abiturienten über die Hälfte mehr als in den gewöhnlichen Lebensverhältnissen gestorben. Könnte man die dazu zählen, welche mit geschwächter Gesundheit noch leben, deren ich viele kenne, so würden wir kaum anders können, als die oben gestellte Frage sogar ganz allgemein bejahen. Denn, so einseitig auch die Beobachtung sein mag, was sich an einem Gymnasium in dieser Weise zeigt, muß, da alle gleiche Einrichtung haben und gleiche Anforderungen stellen, wenn nicht besondere Umstände Ausnahmen machen, allgemein gelten. Lassen wir indeß diese Folgerung und beschränken uns auf uns, so müssen wir die Behauptungen des Hrn. Dr. Lor. als wahr bestehen lassen und zugeben, daß die Gesundheit Leibs und der Seele zu wenig Beachtung gefunden habe.

Nimmt man die allgemein erkannte und gemachte Erfahrung dazu, daß die jungen Leute nach ihrem Abgange

1) Süßmilch's göttliche Ordnung Thl. 2. S. 329. Dies ist bekanntlich ein in dieser Beziehung klassisches Buch.

von der Schule und noch mehr nach Absolvirung der Universitätsstudien keinen alten Schriftsteller mehr in die Hände nehmen, so muß man annehmen, daß, wie sie am Leibe geschwächt, so am Geiste überfüllt und überreizt sind, und deswegen kräftige Nahrung verschmähen, weil sie früher in großer Zahl geistig und leiblich leidend die Schulen verlassen haben.

2) Ist in den angegebenen Ursachen, nämlich in der Vielheit der Lehrgegenstände, der Unterrichtsstunden und häuslichen Arbeiten der wahre Grund des Uebels enthalten?

Wenn die in dem vorigen Paragraphen mitgetheilten Thatsachen auch noch nicht genügen sollten, um die Gewißheit zu begründen, daß die Gesundheit der Schüler an den Gymnasien gefährdet würde, so kann man sich doch eines gewissen Zweifels und jener Bedenklichkeit nicht mehr entziehen, welche zur Untersuchung der möglichen Ursachen hinziehen. Gewissenhafter Weise kann auch die Schule ohne die Ursachen, welche ihr zu Last gelegt werden, untersucht zu haben, dem weichlichern Familienleben, oder wem sonst die Schuld nicht zuschieben, muß vielmehr, will sie ernstliche Besserung, wie jeder sündige Mensch, bei sich einkehren und bessern, was unter den Verhältnissen, in denen sie wirken muß, zu bessern ist. Die Jugend besitzt, wenn auch vielleicht nicht mehr in demselben Grade wie früher, doch noch viel Naturkraft. In dem Alter zwischen dem zehnten und achtzehnten Jahre ist noch immer die höchste Lebensregsamkeit und Receptivität der Eindrücke, um das fünfzehnte Jahr insbesondere ist noch immer die Sterblichkeit die geringste und fast gleich Null. Gelingen nun die Bemühungen der Schule weniger, so möchte eine genaue Unter-

suchung über die Bildungsmittel und die Art der Einwirkung Weisung geben, wie es besser zu machen sei, vielleicht zeigt sich dann, daß die Schule zu viel thun will, und sich sogar von der Zeitrichtung dazu hat drängen lassen. Denn unser Zeitalter ist so wiß- und lernbegierig, und findet der Gegenstände so viele, welche des Lernens werth zu sein scheinen, daß man sich füglich nicht wundern darf, wenn man sieht und hört, daß aller Orten die Kinder von Morgens bis Abends mit Lernen beschäftigt sind und ihnen zu natürlicher, freier Ausbildung durch Spiel und ernstlichern Kinderverkehr keine oder fast keine Zeit gelassen wird. Der Staat, die Familie und die Eltern glauben nicht besser für sie sorgen zu können, als dieselbe recht früh, schon vom fünften Jahre der Schule zu übergeben und sie dort nach absichtlich erfolgenden Einwirkungen Jahr aus Jahr ein, bis wenigstens ins vierzehnte Lebensjahr erziehen und ausbilden zu lassen.

Diejenigen, welchen Güter und Mittel genug beschieden sind, um die ganze von der Natur zur Entwickelung bestimmte Zeit zu ihrer Ausbildung anzuwenden, sind daher bis zum achtzehnten, zwanzigsten auch wohl mehr Jahren der Schule allein überwiesen. Bekanntlich ist das Leben, und für die Jugend das Jugendleben auch eine Schule, welche ohne Absicht und Ziel bildet, während die Schule selbst absichtlich und systematisch von einem bestimmten Punkte anfangend, und bis zu einem erzielten Endpunkte fortgehend, die Ausbildung des Kindes zu bewirken sucht. Das Leben und seine absichtlose Bildung hat viele der bedeutendsten Menschen, ja ganze Völker zur höchsten Ausbildung geführt. Die Griechen und die Römer verdanken der Schulbildung, namentlich des Geistes, wenig. Viele der größten Männer der neuesten Zeit sind alles durch sich und ihre Umgebung

geworden. Eigentliche Schulbildung hat wenige zu großen Männern gemacht, und, rechnet man die Standesbildung ab, fast keinen zu dem, was er später im Leben war und wirkte. Die Natur und der Charakter, wie er aus den Hauptkräften des Individuums hervortritt und in Schule und Leben Nahrung findend erstarkt, sind es, welche die Wirksamkeit und Größe des Menschen durch alle Lebensalter bestimmen. Auf sie aber hat die Schule nicht selten einen nachtheiligen Einfluß, indem sie für viele zugleich sorgend, von jedem dasselbe fordert, auf jeden denselben Eindruck machen und so ganz allgemein bilden will. Es leuchtet ein, daß, wenn diese Eindrücke die ganze Jugend hindurch in derselben Weise fortgehen, das Besondere, was man Charakter im Individuum nennt, bei der größten und entschiedensten Anlage leiden muß. Weit entfernt jedoch, die große und gute Wirksamkeit der Schule läugnen zu wollen, muß man doch gestehen, daß der Schulmeister-Scepter, wenn der Ausdruck erlaubt ist, seine Herrschaft sehr weithin und sehr nachdrücklich ausübt. Wenn es aber hier gestattet wäre, nachzuweisen, wie nachtheilig diese Ausdehnung der Schule auf das Wirken in den höchsten menschlichen Verhältnissen sein muß, so würde man zugeben müssen, daß unser Zeitalter durch die Schule zuviel bewirken will, und dadurch, namentlich unserm Vaterlande, Schaden erwächst. Indessen genügt es hier darauf hingewiesen zu haben, daß die Schule zu viel thun, und dem zufolge auch zu viele Unterrichtsgegenstände aus dem Bereiche des gesammt-menschlichen Wissens für den Einzelnen herausnehmen und darbieten könne.

Die Anzahl der Unterrichtsgegenstände in den Gymnasien ist nicht zu allen Zeiten dieselbe gewesen. Ohne zu glauben, daß der Zustand anderer Zeiten für die jetzige

einen Maaßstab bieten könne, wollen wir doch zur klareren Einsicht in die Sache die Hauptveränderungen kurz angeben. Als im sechszehnten Jahrhundert die Gymnasien der äußern Gestaltung nach die Einrichtung bekamen, welche sie noch jetzt haben, waren die lateinische und griechische Sprache an den meisten dieser höhern Schulen die einzigen Lehrgegenstände. Weil die Schulen ursprünglich Klosterschulen gewesen waren und ihrer damaligen Bestimmung gemäß hauptsächlich für den geistlichen Stand vorbildeten, so kamen nach der Rhetorik, unserer jetzigen Prima, noch einige philosophische Klassen, und dann an vielen dieser Schulen auch noch ein theologischer Cursus hinzu. In den philosophischen Klassen wurden, wie noch heute bei den Jesuiten höhere Mathematik, Physik, Chemie und andere naturwissenschaftliche Zweige, welche durch alle unsere Klassen vertheilt gelehrt werden, dem reifern Alter vorgetragen. Unterricht in der Geschichte wurde nicht allgemein gegeben, und wo er gegeben wurde, war er in sehr enger Grenze eingeschränkt.

Diese Einrichtung dehnte sich ziemlich allgemein über ganz Deutschland aus. Im nördlichen war sie durch Luther und Melanchthon, im westlichen von Straßburg bis zum Niederrhein durch Johannes Sturm, genannt Sleidanus, nach der Reformation ins Leben getreten, über ganz Europa hatten in jener Weise die Jesuiten für die Katholiken Schulen gegründet [1]). Diese Schulen alle hatten wenige Lehrer und wenige Unterrichtsstunden. In den drei sächsischen Fürstenschulen waren bis 1722 nur vier Lehrer, darauf wurde als fünfter ein Lehrer der Mathe-

---

1) S. die Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland von Ruhkopf S. 380.

matik angestellt [1]). Ihre Unterrichtsgegenstände, welche sich bis über die Theologie ausdehnten, wurden in täglich vier Lektionen gelehrt, zwei Vormittags und zwei Nachmittags [2]). Dieselbe Anzahl Lehrer und Unterrichtsstunden fand sich damals fast in allen andern ähnlichen höhern Schulanstalten. Als aber in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts die philosophischen Ideen aus England und Frankreich, insbesondere die von Locke und Rousseau die Ansichten über Erziehung und Unterricht, über die Bestimmung des Menschen und das Leben und seine Bedeutung im Staate, in bürgerlichen- und Familien-Verhältnissen umgestalteten, da sollte sich auch Lehren und Lernen sammt allen Unterrichtsgegenständen ändern. Basedow's Philanthropinen nahmen bald darauf alle jene Unterrichtsgegenstände auf, deren Kenntniß im Leben unmittelbar Anwendung finden und nützlich zu werden versprachen. Folgende Künste und Wissenschaften wurden in den Philanthropinen von nun an gelehrt: Naturgeschichte, Physik, Mathematik, Historie, Geographie, Philosophie, mechanisches Rechnen und Buchhalten, Schreiben, Vorlesen und Deklamiren, Grammatik, Stilübungen, schöne Wissenschaften, Tanzen, Reiten, Drechseln, Tischlern, Zeichnen. Diese Sachkenntnisse wurden zusammengesucht und gelehrt: in deutscher, lateinischer, französischer, englischer und griechischer Sprache [3]). Obgleich die Früchte der Philanthropinen bald zeigten, daß diese Menge von Gegenständen, wie sie aus dem Bedürfnisse einzelner Stände zusammengesucht, nicht nach Verstand und Erfahrung zur Ausbildung der Jugendkräfte

---

1) Pragmatische Geschichte der vornehmsten Gymnasien und Schulen in Deutschland. Leipzig, 1780. S. 325.

2) S. 329.

3) Pragmat. Gesch. S. 285.

angeordnet waren, den Geist der Kinder verwirrten und verdürben, so verlangte doch die Zeitrichtung mehr und mehr nach den sogenannten nützlichen Unterrichtsgegenständen, namentlich nach den Naturwissenschaften und drängte zuerst die evangelischen Gymnasien zur Aufnahme derselben. In dem katholischen Deutschlande war die Hauptstütze aller Erfahrungen im Schulwesen, die Gesellschaft der Jesuiten, gefallen, und damit dem wilden erfahrungslosen Verstande und darauf gegründeten Theorien Thür und Thor geöffnet. Kein Land bezeichnet die erfolgte Anarchie im Schulwesen deutlicher, als Baiern, wo seit jener Zeit alle Paar Jahre ein neuer, nach ganz andern Grundsätzen gemachter Schulplan den alten verdrängte. Aus Schlesien liegt mir ein Plan vor, welchen die Exjesuiten auf Geheiß Friedrichs des Großen, namentlich der sehr schulerfahrene Zeplichal im Jahr 1776 anfertigte [1]. Darin bildet Latein, Griechisch und Deutsch die Grundlage des Unterrichts, so zwar, daß alle Formen geistiger Aeußerung durch die Sprache aufgeschlossen werden sollten. Dazu kommen praktisches Rechnen und Mathematik, Geschichte und Geographie in einer Ausdehnung, wie sie geistige Umsicht und Bildung für jeden künftigen Beruf nützlich machen. An zwanzig Jahren dauerte es, bis die realistischen Lehrgegenstände an protestantischen Gymnasien sich so eingebürgert hatten, daß sie jenen Schulplan auch in Schlesien verdrängten und einem neuen Platz machen konnten, worin sie mehr Anerkennung fänden. Im Jahr 1801 trat dieser neue Plan dort ins Leben.

Fast noch mehr als die Philanthropinen huldigt er dem Realismus und den Anforderungen, welche die Zeit

1) Schul-Reglement für die Universität Breslau und die katholischen Gymnasien in Schlesien und Glatz. 1776.

machte. Seine Unterrichtsgegenstände sind: Religion und Moral, lateinische, griechische, deutsche Sprache, Orthographie, Schönschreiben, Verstandesübungen, Gedächtniß- und Deklamationsübungen, Geographie, neueste Völkerkunde durch Reisebeschreibungen, allgemeine Weltgeschichte, Schlesische Geschichte, Kenntniß der Preuß. Staatsverfassung, Naturgeschichte, Naturlehre, Experimental-Physik, populäre Technologie, Rechenkunst, praktische Geometrie, und in den drei obern Klassen Encyclopädie aller Wissenschaften. Der Unterricht dauerte täglich von 8—12, von 2—4. Zwei Drittheil der Unterrichtsstunden waren den Realien zugewiesen [1]. Von dieser Einrichtung wurden die Schlesischen Schulen im Jahr 1812 befreit, als jener Schulplan an allen Preußischen Gymnasien eingeführt wurde, welcher mit wenigen Abänderungen noch jetzt allgemein befolgt wird.

Vor Anfertigung desselben hatte sich in der Erfahrung das philanthropinische Element, was aus jenem hervorleuchtet, als schlecht bewährt und den humanistischen Lehrgegenständen in aller Augen den Vorrang zuerkannt. Der Unterricht in der lateinischen, griechischen und deutschen Sprache bildet in diesem die Grundlage, und ihnen ist über die Hälfte der Lehrstunden eingeräumt. Dazu kam Religion, Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Naturbeschreibung, Physik, Zeichnen, Gesang.

Aus diesem ist für die Rheinprovinzen am Ende des Jahres 1834 ein Normalplan gemacht worden, nach wel-

---

1) Studien- und Erziehungsplan für die Universität Breslau und die katholischen Gymnasien in Schlesien und Glatz. 1801. Diese beiden Schulorganisationen theilte mir der Direktor unsers Gymnasiums, Herr Dr. **Klein** mit, wofür ich ihm hiermit öffentlich meinen Dank sage.

chem an unsern Gymnasien wöchentlich durch alle Klassen gelehrt wird: 12 Stunden Religion, 21 Deutsch, 60 Latein, 30 Griechisch, 4 Hebräisch, 10 Französisch, 10 Geschichte, 9 Geographie, 28 Mathematik, 6 Physik, 6 Naturwissenschaften, 2 Propädeutik der Philosophie, 10 Zeichnen, 8 Schreiben, 6 Gesang. Davon kommen auf Prima, Ober- und Unter-Sekunda wöchentlich 36 St., auf Tertia und Quarta 34, Quinta 32, und Sexta 30.

Wenn man diese Unterrichtsgegenstände mit der Bildungsstufe vergleicht, welche man heut zu Tage von jedem, welcher studirt hat, mit Recht verlangen kann, so würde man geneigter sein, noch andere dazu zu setzen und jene zu erweitern, als sie zu vermindern und zu beschränken. Denn, daß unsere Zeit mit Recht mehrere und auch andere Dinge von einem Gebildeten verlangt, als im sechszehnten, siebenzehnten nnd achtzehnten Jahrhundert verlangt wurde, scheint ganz billig zu sein. Denn die neuere Zeit unterscheidet sich gerade dadurch von jener, daß sie in allen Verhältnissen, besonders im Wissen, umfassender ist, und nichts bei Seite liegen lassen kann, was irgend den Schatz des Wissens oder Könnens vermehren könnte. Allein, wenn es unmöglich ist, daß die Jugendkraft ohne Schaden an Leib und Seele zu nehmen, diese Gegenstände fasset, wenn es mit jedem Jahre, womit sich die Gegenstände mehren und erweitern, unmöglicher wird, so ist an der gesunden Kraft und Ausdauer der Jugend die Grenze gesetzt, und so sehr auch auf die Erweiterung des Wissens Rücksicht genommen werden muß, so wenig kann die Masse desselben für die Schule bestimmend sein. Man will zwar bestreiten, daß seit fünfzig oder hundert Jahren der Unterrichtsgegenstände an den Gymnasien mehr und die Lage der Schüler härter geworden seien, und behauptet sogar, um das zu beweisen, daß

mehrere, wie z. B. Archeologie, Griechische und Römische Litteraturgeschichte, Philosophie und Theologie weggefallen seien. Es ist wahr, daß diese nicht mehr auf unsern Schulplänen erscheinen, gleichwohl beruhen jene Behauptungen auf Selbsttäuschung. Denn überdenkt man nur im Allgemeinen die Ausdehnung der Wissenschaften in der neuern Zeit, das rege Bestreben sie im Auffassen, wie im Mittheilen zu erschöpfen, Religion, Geschichte, Grammatik, das Verständniß der alten Sprachen, noch mehr der Mathematik, am meisten der Naturwissenschaften bis zu ihren letzten Grenzen und Tiefen zu ordnen und zu verfolgen, so muß man zugestehen, daß auch bei derselben oder einer geringern Anzahl Unterrichtsgegenstände, dieselben doch durch ihre Ausdehnung den Schüler um so bedeutend mehr in Anspruch nehmen, als hätten sie sich sehr vermehrt.

Je mehr tüchtige und geistreiche Männer, welche ihre Wissenschaften beherrschen, als Lehrer angestellt wurden, je tiefer wurden die Kenntnisse begründet, je weiter dehnte sich der Unterricht aus. War früher die Geschichte gar nicht gelehrt worden, so wurde sie bis vor fünfzig Jahren und später nur in allgemeinen Umrissen, wie die Lehrbücher zeigen, und es von lebenden Zeugen überall gehört werden kann, gelehrt und gelernt. Dagegen müssen unsere Abiturienten sie vom Anfange bis zu Ende durch alle Zeiten wissen, jedes Volk, jeden Volksstamm, seine religiöse und politische Einrichtungen, Ereignisse und Veränderungen, alle nur etwas bedeutende Männer mit Jahrzahl und Lebensverhältnissen, eine Aufgabe, welche näher betrachtet, für einen Lehrer, der ein gutes Gedächtniß und die Geschichte mehremal ganz gelehrt hat, wohl leicht sein möchte, von einem Schüler aber, nach einem vierjährigen Vortrage nur mit der größten Anstrengung und steten Wiederholung festgehalten wer-

den kann. Fast dasselbe gilt auch von der Geographie. War sie früher auf allgemeine Kenntniß und Anschauung der Karte und der in der Geschichte merkwürdigsten Orte beschränkt, so wird sie nun auf die mathematische, physische und politische ausgedehnt und übersteigt dadurch sowohl an Masse, als an Schwierigkeit die Mühe der frühern Erlernung um das Doppelte und Dreifache. Der Unterricht in der Religion, wenn er von einem wissenschaftlich gebildeten Theologen gegeben wird, geht gewiß eben so über den frühern Umfang, vielleicht selbst der Theologie, so weit sie an Gymnasien gelehrt wurde. An den Unterricht in der deutschen Sprache brauche ich nicht erst zu erinnern. Lehrte man sie früher bloß mittelbar durch die alten Sprachen, so ist sie jetzt zu dem ersten und bedeutendsten Unterrichtsgegenstande erhoben. Sie wird nicht bloß gründlich grammatisch gelehrt und durch alle Stilarten an Musterstücken erklärt und durch eigene Arbeiten geübt, sondern es werden auch alle Mundarten von der jetzigen hoch- und niederdeutschen an bis zu dem Gothischen wenigstens kennen gelernt und die Litteratur fast in derselben Ausdehnung, wie auf Universitäten vorgetragen. Um nicht zu ermüden, erinnere ich bloß an die außerordentliche Ausdehnung in der Mathematik, der Physik und in den Naturwissenschaften überhaupt, welche an sehr vielen Anstalten vor hundert Jahren gar nicht gelehrt wurden, jetzt aber, namentlich die Mathematik den Abiturienten am meisten Mühe macht. Der Ausdehnung nach scheinen die alten Sprachen Beschränkung erlitten zu haben, wenn man aber die Art der Behandlung und die Tiefe der Sprachforschung erwägt, so erscheint auch diese Erlernung mühvoller als ehedem. Es ist also, will man der Wahrheit Zeugniß geben, wohl keinem Zweifel unterwor-

sen, daß die Anstrengung der Gymnasialschüler bedeutend größer ist, als früher.

Geht man nun in die Beschäftigung näher ein und erwägt, daß der Knabe, um sich jene Dinge alle anzueignen, täglich sechs bis sieben Unterrichtsstunden in der Schule sitzt, so sollte man auch hier glauben, daß dieses nicht viel sei und Leib und Geist das gut ertragen müsse, wie es ja auch die Knaben bei den sitzenden Handwerken, und zwar den ganzen Tag (aber freilich selten ohne Kränkung der Gesundheit) ertragen müssen. Bedenkt man aber, daß dies unter angestrengt geistiger Aufmerksamkeit statt findet, daß überdies fast mit jeder Stunde ein neuer in Stoff und Form ganz verschiedener Gegenstand seine Aufmerksamkeit zerreißt, und zu einem andern Gegenstande hinüberführt, wenn er sich erst recht in jenem ersten gefunden und ihn, wenn ich so sagen darf, in vollen Zügen zu genießen, in diesem Genusse auch gleichsam auszuruhen und Erholung zu schöpfen angefangen hat, so scheint es nicht mehr unbegreiflich, daß jene Anzahl von Lehrgegenständen zu groß ist, daß sie durch jene zerstückelte und zerrissene Art der Mittheilung, auch die geistige, sie aufnehmende Kraft zerreißt, in ihrem natürlichen Erstarken hemmt und so ihre Gesundheit stört. Sollte dies, acht bis zehn Jahre in der Entwickelungszeit fortgesetzt, irgend eine, auch die stärkste Natur, ungekränkt durchlassen?

So im Allgemeinen hin angesehen erscheint es unmöglich; führt man sich aber einen Tag eines fleißigen Schülers, welcher thut, was die Schule von ihm verlangt, recht vor die Seele, so wird es unbegreiflich, daß nicht noch mehr junge Leute zu Grunde gehen. Nehmen wir einen Sekundaner. Morgens von 8 bis 9 Uhr hat er Religionsstunde, von 9—10 Latein, (Cicero, Livius,

Horaz, Virgil) 10 — 11 Griechisch, (Xenephon, Herodot, Homer) 11 — 12 Mathematik, 2 — 3 Geschichte, von 3 — 4 Deutsch.

Diese sechs in Stoff und Form verschiedenen Unterrichtsgegenstände wiederholen sich theils am folgenden Tage in derselben Reihenfolge, theils folgen an ihrer Stelle andere, wie Physik, Französisch, Geographie oder Hebräisch. Denn Gesang und Zeichnen werden noch außer jenen Schulstunden von 1 — 2, oder von 4 — 5 Nachmittags, gelehrt. Wenn es aber auch nur jene ersten sechs Unterrichtsgegenstände wären, wie sehr verschieden sind sie an sich, wie verschiedenartig nehmen sie den Lernenden in Anspruch, wie sehr theilen sie in so schneller Folge auf einander seine Aufmerksamkeit, seine auffassende und verarbeitenden Kräfte der Vorstellung, der Einbildung des Verstehens, des Wollens? Ist es möglich, daß bei der größten Klarheit des Lehrers, bei der stetesten Aufmerksamkeit des Schülers, derselbe nach der sechsten Stunde den Eindruck der ersten, den Zusammenhang des Lehrgegenstandes noch festhält, oder gar das Einzelne reproducirt? Es wäre für einen Studenten auf Universitäten ein sehr verkehrter Versuch, sechs verschiedene Kollegia täglich hören und verarbeiten zu wollen, und einem Kinde, einem Knaben wird es zum Gesetze gemacht, und zwar noch dazu im wöchentlichen Wechsel mit andern Lehrgegenständen. Man wende nicht ein, daß der Inhalt leichter, mehr Sache des Gedächtnisses sei, als womit sich der Jüngling auf Universitäten zu beschäftigen habe. Es ist für den Knaben dies eben so schwer als jenes für den Jüngling. Die Unterrichtsgegenstände nehmen seine ganze Kraft in Anspruch, und weil er gehalten ist, über jede Lektion in folgender

Stunde Rechenschaft zu geben, so ist dieses Lernen noch schwerer.

Gleichwohl muß er bei jedem systematisch fortgehenden Unterricht das Allgemeine und Besondere jeder Stunde festgehalten haben und zu verarbeiten suchen, er muß also, wenn der Lehrer auch nicht selbst in der folgenden Stunde die Repetition voraussetzte und den Schüler das Erklärte mündlich wiederholen ließ, was nicht zu unterlassen ist, er muß, sage ich, zu Hause den verschiedenen Inhalt aller jener Stunden wiederholen. Dazu bedarf der Talentvolle vielleicht nur eine halbe Stunde, der von mittlern Anlagen drei Viertel, und der langsam Arbeitende eine ganze Stunde für jede Lektion. Setzen wir eine sorgsame Präparation hinzu, so hat der talentvolle und fleißige Schüler, wenigstens fünf Stunden täglich zu Hause zu arbeiten, um dem Unterrichte mit Erfolg nachzukommen. Außer diesen Schul- und häuslichen Arbeitsstunden liegt dem Sekundaner nach dem Normalplan für die Gymnasien der Rheinprovinz auf, wöchentlich eine lateinische Arbeit, alle vierzehn Tage eine deutsche, eine griechische, eine französische, eine in lateinischen Versen zu machen, so zwar, daß ihm dafür die Spiel- und Sonntage schwerlich ausreichen, und er zu jenen eilf täglich angestrengten Arbeitsstunden auch die zwölfte und mehr hinzuzunehmen gezwungen ist. Ist der Schüler darauf bedacht, Zeichnen und Singen zu lernen, so kommen noch vier Unterrichtsgegenstände wöchentlich hinzu, und er hat an vielen Tagen wenigstens dreizehn Stunden in systematischem Fortgange anstrengende Arbeit. Wünschen die Eltern noch, daß ihre Kinder, Musik oder Malen lernen, Dinge, welche ihren hohen Werth haben und später nie mehr erlernt werden können, so ist der ganze Tag und ein Theil der Nacht, und so alle Tage

und die ganze Jugend nichts als Lernen, worin die Kräfte des Knaben wie gefangen, immer wiederholt gewissen Gegenständen zugewiesen sind, deren Wiederkehr zur bestimmten Stunde so lästig und unerträglich wird, daß die allerfleißigsten, wie mich spätere Geständnisse der jungen Leute wiederholt gelehrt haben, dies nicht ertragen konnten, und heute dies und morgen jenes in ihren Privatarbeiten, je nachdem es die Lust und Laune gebieten, unterlassen. So viele Arbeitsstunden geistig angestrengt erträgt auf viele Jahre kein Erwachsener, ohne leiblich und geistig abgespannt und in allen Lebensäußerungen geschwächt zu werden. Noch mehr aber als die Anzahl der Arbeitsstunden ermüdet und erschöpft der schon angedeutete, häufige Wechsel derselben nicht bloß in der Schule, sondern auch zu Hause. Es ist die größte Qual, des Wissens und Könnens Durst nur halb zu befriedigen, einen Gegenstand nur zu kosten um gleich wieder davon abzulassen, nie soviel Zeit noch weniger Anleitung zu bekommen, um sich zu sättigen. Hat der Knabe in seiner Präparation zum Homer zwanzig, dreißig, auch fünfzig Verse gelesen und mit Wohlgefallen die einfache, kindliche Auffassungs- und Darstellungsweise empfunden, möchte er der zufolge noch fortlesen, und seine Lust sättigen, seine Stunde hat geschlagen, er kann und darf nicht weiter. Und dann kommt er vielleicht erst wieder in nächster Woche nach vier, fünf Tagen, zur Fortsetzung, wo ihm das frühere Gefühl wieder fremd, das Gelesene durch die tausend andern Eindrücke ganz ausgelöscht ist, so daß an eine sonst erfrischende geistige Erholung und Nahrung gar nicht zu denken ist; alles Thun bleibt bloß Arbeit und Anstrengung ohne Genuß. Wer sich mit der Lage eines Schülers noch nicht recht bekannt und vertraut gemacht hat,

könnte diese Schilderung für übertrieben halten; allein das ist sie nicht, es läßt sich vielmehr jener Geisteszwang mit Worten gar nicht klar machen. Hr. Dr. Lor. hat also auch in seiner Angabe der Ursachen jener Gebrechen nicht unrecht. Daß diese Ursachen es nicht allein sind, welche hindern, daß unsere Gymnasien an sich, oder für unsere Zeit, bei vielen Vorzügen, das wären, was sie sein sollten und was Obrigkeit und Eltern von ihnen fordern und erwarten, möchte bisher ziemlich einleuchtend geworden sein, es wird diese Ansicht aber erst zur Gewißheit erhoben, wenn ich ihre Methode, denselben zu erreichen, näher betrachtet haben werde.

3) Gibt es noch andere Ursachen des mangelhaften Gesundheitszustandes der Schüler an den Gymnasien?

Bis hierher bin ich den Behauptungen und Beweisen des Hrn. Dr. Lor. gefolgt und habe meine Erfahrungen und Meinungen darüber unverholen mitzutheilen gesucht. Sie alle betrafen mehr die äußern Einrichtungen und das Resultat der Gymnasial-Wirksamkeit, als die innere Art und Weise ihrer Thätigkeit. Es waren größtentheils Aussagen über Erfahrungen, worüber sich ihrer Natur nach nicht weiter streiten läßt. Ihnen können andere gegenüber gestellt werden, ohne diese aufzuheben und eine festere Grundlage für die Beurtheilung der Sache zu gewinnen. Deshalb erschien es, wollte ich mit solchen Untersuchungen der Sache näher kommen, rathsam zu sein, auch das innere Leben und Wirken der Schule genauer zu betrachten, und zuzusehen, ob darin jene Erfahrungen begründet seien. Indem ich dieses zu thun versuchte, traten mir mehrere Punkte unsers Schulwesens entgegen, deren Erörterung die Wahrheit jener Behauptungen ziemlich

außer Zweifel setzte. Ich erlaube mir daher auch diese hier in jener Ordnung mitzutheilen, wie sie S. 7 angegeben ist.

a) Ueber den organischen Zusammenhang der Lehrgegenstände.

Die äußere und innere Ordnung der Gymnasien ist allmählig entstanden und dadurch weniger organisch als man glauben sollte und zu wünschen wäre. Die Zahl der Klassen war, seit dem sechszehnten Jahrhundert bis zum Ende des vorigen und in vielen Gegenden noch länger, auf fünf beschränkt. Es wurde ihnen zur genauern Einprägung der Formenlehre die Sexta noch hinzugefügt. Die lateinische Sprache nämlich war und blieb als der Hauptunterrichtsgegenstand angesehen; ihre Erlernung bildete somit die Grundlage der Klasseneintheilung. Für Sexta wurde ein Jahr zur Einübung der regelmäßigen, für Quinta der unregelmäßigen lateinischen Formenlehre angesetzt. Die Quarta sollte die allgemeinen syntaktischen Regeln auszugsweise, die Tertia alles und jedes Spezielle derselben lehren. Der Sekunda war früher die Poetik, der Prima die Rhetorik als Hauptlehrgegenstände überwiesen, und daher ihnen auch der Name beigelegt. Die Klassen sind geblieben, Namen und Inhalt haben sich zum großen Theile verändert. Nach dem neuen Abiturienten-Reglement von 1834 sind an den meisten Gymnasien auch die beiden obern Klassen der Zeit nach verdoppelt worden, und an mehrern Anstalten die Sekunda, an andern die Prima in zwei getrennte Klassen getheilt worden, so daß an allen diesen Gymnasien ein achtjähriger Cursus anberaumt wurde. Die Ursache war davon wahrscheinlich, daß man gesehen hatte, daß das vorgeschriebene jetzt wenig verän-

derte Ziel in jener Zeit nicht erreicht worden war, und daß man glaubte, diese Zugabe von Zeit werde das Fehlende ersetzen. In wieweit sich diese Voraussetzung bewahrheiten wird, ist aus Erfahrung noch nicht zu sagen. Allein wahrscheinlich ist es, daß die gestellten Erwartungen auch so nicht befriedigt werden. Denn es fehlt dieser ganzen Klasseneintheilung der innere organische Zusammenhang, ohne den auch geistiges Leben und Wachsthum unmöglich ist.

Wenn man die Bemühungen der untern und mittlern Klassen näher betrachtet und sieht, mit welcher ängstlichen Genauigkeit sie die Formenlehre und Syntax der lateinischen Sprache als ihren Hauptlehrgegenstand behandeln, wie sie die Formen von der regelmäßigsten an, bis zur letzten und geringsten Ausnahme, mit dem größten Kostenaufwande von Zeit und Mühe einüben und dazu das regsamste Alter vom zehnten bis zum vierzehnten oder sechszehnten Lebensjahre verwenden, so sollte man glauben, eine solche allseitige und kostspielige Grundlage werde man in der Absicht legen, um die lateinische Sprache in allen ihren Redeformen auf das gründlichste und vollendetste zu lehren. Denn diese außerordentliche Mühe und Zeitaufwand würde, da jene Dinge an sich weniger Bildungsstoff haben, ihren rechten Lohn allein in einer mündlich und schriftlich vollendeten Gewandheit finden. Diese aber wird weder erreicht, noch beabsichtigt. Daß sie nicht erreicht wird, weiß jeder, welcher Schulen und Universitäten besucht, und die vielen desfallsigen Klagen gehört hat; daß sie nicht beabsichtigt wird, zeigen die Anforderungen an die Abiturienten selbst. Haben die Schüler ein leichtes Verständniß der gewöhnlich gelesenen Schriftsteller, wie des Cicero, Livius und Horaz erlangt, können sie über

einen historischen Stoff einen Aufsatz ohne grammatikalische Fehler schreiben, so ist die Aufgabe gelößt. Wie hart das manchem Abiturienten fällt, zeigen die Unterschleife, welche vielfach vorkommen und die Behörde zu den Maßregeln veranlaßt haben, sich mehrere Aufgaben vorschlagen zu lassen und dann, unmittelbar vor den Tagen der Abiturienten-Arbeiten, eine zu bestimmen. Es ist also jene auf Formenlehre und Syntax verwandte Mühe im Vergleiche zu dem Fortgange, welchen die obern Klassen hinzufügen, viel zu groß. In jenen Klassen wurde die Form und Regel gegeben und aufgefaßt, ihre Anwendung durch Beispiele eingeübt und geläufig gemacht, Verstand und Gedächtniß geübt; in den obern Klassen soll der Schüler darauf nichts thun, als Gegebenes aufnehmen, lesen und verstehen lernen. Denn von den zwei wöchentlichen Aufgaben, ist die eine vorschriftsmäßig ein Extemporale, bewirkt also nichts anders, als jene in den Mittelklassen, nämlich Sicherheit der Form, die andere aber ist in beiden Sekunden selten mehr als eine Uebersetzung, und in Prima nur von Zeit zu Zeit eine freie Ausarbeitung. Uebersetzungen auf dieser Stufe können nun, wenn sie alle Tage kommen, Verstand und Gefühl des Schülers und die Wahl des Ausdruckes schärfen und bilden, wenn sie aber wöchentlich auf zwei beschränkt sind, vermögen sie auch in dieser Beziehung wenig oder nichts. Dieses ist aber besonders dann immer der Fall, wenn der Stoff der Uebersetzung in Sache und Form keine Aehnlichkeit hat mit dem Gegenstande der Lektüre, was, wenn man unsere Uebersetzungsbücher betrachtet, fast durchweg der Fall ist. Gelehrte Abhandlungen, wie jene Bücher sie aus den Neulateinern gesammelt enthalten, stehen mit den gewöhnlich gelesenen Schriften der Alten der Sache und Form nach gewöhnlich in geringer oder gar keiner Beziehung. Es kann

daher der Ausdruck selbst, noch die Art und Weise desselben irgend beleben und selbstthätig vom Schüler wieder reproducirt und dadurch sein sicheres Eigenthum werden, oder gleich jenen alten Mustern zum klaren und bündigen Ausdrucke gewöhnen. Es fehlt also auch in diesem kleinen Nebenzweige gedeihlicher organischer Zusammenhang. Und so gering dieser Gegenstand zu sein scheint, so nachtheilig wirkt er vier Jahre hindurch fortgesetzt. Der Schüler soll Uebersetzungen in reinem römischen Ausdrucke über Dinge machen, welche er noch nicht kennen zu lernen Gelegenheit gehabt hat. Der Lehrer oder das Buch muß sie also angeben, und damit ist das ganze nichts, als ein Abschreiben dieser Ausdrücke, oder er sucht sie im Lexikon und hat nach langer Plage nicht selten den Verdruß, sie bei der Korrektur doch verworfen zu sehen. So werden ihm jene Stunden, welche bei zusammenhängendem Unterricht ihm zur Freude gereichen müßten, zum Verdruß und Ekel, und der Nutzen derselben so gering, daß seine und des Lehrers Mühe fast ganz unbelohnt bleiben.

Allein es war zu zeigen, daß auch in dem andern Lernen kein Zusammenhang und Fortschritt statt findet. Nachdem der Knabe vier Jahre Latein gelernt und durch Einübung der Formenlehre und Syntax d. h. des Schematismus der Sprache auch das Hauptmaterial in Wort und Ausdruck aufgenommen hat, ist gewiß die Zeit gekommen, auf regelrechte Reproduktion wenigstens in den Hauptsprachformen, der historischen, poetischen und rhetorischen zu dringen, und das gelernte Material durch Anwendung zu reproduziren und dadurch in jenen Sprach-Formen geläufig zu machen. Wenn der Zweck der Gymnasien im Allgemeinen ist, dem Schüler eine formelle Bildung zu geben, so will dies doch nichts anders sagen,

als die einzelnen Geisteskräfte der Schüler auszubilden. Um dieses zu bewirken, kann den Sprachen kein anderer Theil zugedacht werden, als alle geistigen Beziehungen in dem formellen Ausdrucke des Wortes zum Bewußtsein des Schülers zu bringen und geläufig zu machen, d. h. ihn in den Hauptausdrucksweisen richtig sprechen zu lehren, und so seine Aufmerksamkeit, sein Gedächtniß, Verstand, Einbildungskraft, Gefühl u. s. w. auszubilden. Den niedern an die Worte und ihre Verbindung gebundenen Theil hat er in den untern und mittlern Klassen erlernt, die freie Anwendung desselben auf gegebene Stoffe, die geistige Herrschaft über alle Dinge mittelst derselben ist also in sprachlicher Beziehung die Aufgaben der obern Klassen. Gegebene Gegenstände mit der entsprechenden Form des Wortes und der Darstellung zu umfassen, sich und andern klar zu machen, das ist die Gymnastik des Geistes, welche den höhern Klassen entspricht und kräftiges Wirken sichert. Dazu führt aber unmöglich jenes ordnungs- und zwecklose Lesen der alten Schriftsteller, welches bis auf zwei alle Sprachstunden der obern Klassen ausfüllt.

Die Ordnung der zu lesenden Bücher scheint zwar dem leichtern oder schwerern Inhalte nach gemacht zu sein; allein bei genauerer Betrachtung zeigt sich wenig Unterschied z. B. unter den Ciceronischen Schriften, dann aber können nur die Stoffe, nicht ihre Leichtigkeit in der formellen Behandlung zur Uebung des Geistes in Betracht kommen. Weil aber kein anderer Zweck mit dem Lesen der Schriftsteller verbunden war, als das Auffassen der Sprache und des Gegenstandes, so konnte allerdings das Leichtere und Schwerere einen Anfangs- und Endpunkt angeben. Aber gerade darin liegt der Fehler. Das Aufnehmen und Verstehen gibt dem Geiste nicht jene bezweckte Selbstständigkeit, macht

ihn statt stark und gewand, eher schwach und unselbstständig. Denn eine Lektüre, ohne bestimmten Zweck und Absicht, ist todt und tödtend, d. h. sie kommt nie zur lebendigen Anwendung und Anschauung, wird daher nicht verdaut und zur Thatkraft umgeschaffen, tödtet vielmehr durch ihre Masse die natürliche Geisteskraft. Nicht fortwährendes Aufnehmen von Nahrung macht stark, sondern das Verdauen und Verarbeiten derselben. Aufnehmen allein ohne zu verdauen, macht wie den Körper, so auch den Geist schwach und krank. Wenn ein systematischer Fortgang in den Unterricht der obern Klassen kommen soll, so muß der Stoff der Lektüre mit dem Stoffe der Arbeiten in die nächste Beziehung gebracht werden. Beide muß derselbe höhere Zweck, die formelle Ausbildung des Geistes leiten und beleben. Die sich an die Lektüre knüpfenden Uebungen müssen die Hauptsache machen und von ihrer Reihenfolge die Stücke jener bestimmt werden.

Unter solcher Behandlung würden die Alten auch wieder was sie dem Schüler sein sollen, Muster der Auffassungsweise und Muster der Darstellung in Wort und Ausdruck. Wer seinen Geist in irgend einer Beziehung ausbilden will, der muß nicht bloß sehen und lesen oder aufnehmen, der muß sich üben, das Gesehene zu einer lebendigen Kraft durch freie selbstthätige Versuche umzuschaffen. Die Muster dürfen bloß zur Veredlung, regelrechten Entwickelung der geistigen Kräfte und Beziehungen dienen, dürfen eben so wenig zur steifen Regelmäßigkeit und Nachahmung führen, als unverarbeitet, todt und tödtend die lebende Kraft beschweren, sondern müssen den innern Sinn veredeln, die Auffassung vom Niedrigen und Unbedeutenden zum Großen und Ausgezeichneten leiten und für alles Hohe und immer Geltende begeistern. Wer ein Maler werden will,

mag er auch noch so sehr die besten Werke der Kunst studiren, er wird nicht malen lernen; malt er aber auch und übt sich, hat aber seine Studien der Muster nicht genugsam verarbeitet, so bleibt er ein unbeholfener Nachahmer, und wenn er die Kunst des Zeichnens und der Farbenpracht noch so gut verstände. Denn seine eigene schaffende Kraft, seine freithätige Produktion steht unter der Form, wird in jeder Bewegung von derselben gehemmt und gewöhnlich so gelähmt, daß seine Individualität gar nicht auftauchen und in irgend einer Art von Eigenthümlichkeit hervortreten kann, daß er also den Namen eines Künstlers gar nicht verdient. Hat er sich aber stets in Darstellungen dessen, was ihm erschien, geübt, hat seine unvollkommene Auffassungsweise durch Sehen und Studiren der Muster geläutert, seinen innern Sinn für Ideale begeistert und sie unaufhörlich frei und selbstständig auf die Leinwand zu bringen versucht, so wird er, wenn er Anlagen zur Malerei hat, ein Maler und Künstler in höherem Sinne werden. Gerade so ist es mit der intellektuellen Ausbildung des Geistes. Die Zeichenkunst ist die Grammatik, die Farben sind die Sprachformen und Ausdrucksweisen, ihr Gebrauch bloß Mittel und Organ geistiger Aeußerung, regelrechte Uebung, welche jeden Schüler zur idealen Darstellung seiner Individualität führt, Aufgabe der Schule. Diese aber löst die Schule gar nicht; kaum versucht sie dieselbe. Nach vier, fünfjähriger Uebung in der Form und drei, vierjähriger im Ausdrucke lernt der Knabe kaum so viel Latein, daß er im Stande wäre ohne Verlegenheit und ohne Anstoß gegen die Form, fünf, sechs Worte hervorzubringen. Und doch hat er alle Regeln und Ausnahmen der Form und des Ausdruckes gelernt; aber freilich bloß gelernt!

Ein anderer Theil der Aufgabe der Gymnasien war immer im Gegensatze zu den Realschulen eine Bekannt-

schaft mit den allgemeinen Ideen. Das Griechische und Römische Alterthum scheint von der höhern Hand, welche das Leben des Einzelnen wie die Entwickelung des menschlichen Geschlechtes leitet, als Muster an den Eingang der Europäischen Entwickelung gestellt zu sein, damit sie als Maßstäbe alles Kleine und Niedrige bezeichneten, als Wächter alles in Sache und Form Widrige abhielten, als Leiter zu allem Herrlichen und Großen begeisterten und so alle Anarchie in Wissenschaft und Kunst unmöglich machten. Dieser Absicht der Weltleitung entsprachen sie sichtbarlich im fünfzehnten Jahrhundert, indem sie damals besonders als Beleber und Begründer einer neuen Entwickelung anregend, leitend und begeisternd erschienen waren. Als solche sind sie Lehrstoff der höhern Schulen geworden, als solche bis auf den heutigen Tag beibehalten. Zu welcher ärmlichen Masse sie aber im Gebrauch der Schule, der Sache und Form nach bis jetzt zusammengeschmolzen sind, habe ich schon angedeutet. Das Griechische und Römische Alterthum paßt deswegen ganz besonders der Sache nach als Unterrichtsstoff höherer Bildung, weil es die allgemeinen Stoffe, Begriffe und Ideen jeder Wissenschaft klar und erschöpfend entwickelt hat. Jeder, welcher höhere Bildung sucht, muß jenes allgemeine zuerst in sich aufnehmen und verarbeiten, ehe er das Besondere der heutigen Zeit und seines besondern Wirkens kennen zu lernen und zu würdigen im Stande ist. Die Griechen und Römer standen als Naturvölker ohne alles Positive, bloß ihrer fein fühlenden und verstehenden Natur hingegeben und sie hörend, an der Schwelle aller Reflexion und des vielseitigsten Lebens in Kunst und Wissenschaft, in bürgerlicher wie in politischer Beziehung. Die späteren Zeiten, namentlich wir und unsere Institutionen stehen und ruhen auf vier bis fünf tausend Jahren des Denkens und Schaf-

fens. Jenes Jugendleben der Völker entspricht daher am meisten der Jugend und ihrem Lernen. Die spätern Verhältnisse sind viel zu komplizirt und unnatürlich, setzen in den einfachsten Verhältnissen so Vieles voraus, daß eine natürlich sich entwickelnde, geistige Kraft nicht an ihnen seine noch im Dunkel liegenden Beziehungen entwickeln und daran gedeihliche Nahrung finden kann. Jene beiden Völker und ihre Entwickelung stehen auf demselben Standpunkte wie eine frische, höher strebende Jugend. Lebendigkeit der Auffassung, Bestimmtheit der logischen Form wie sie sich ewig gleich bleibend alle Stoffe des Erkennens beherrscht, Klarheit und Vollendung des Ausdrucks und der ganzen Darstellung sind die Eigenschaften, welche ihre schriftlichen Denkmäler zum ewigen Anfangspunkte aller höhern Bildung machen. Wollen die Gymnasien nun ihre Aufgabe vollendet lösen und geben, was sie versprechen, so müssen sie auch die allgemeinen Stoffe, Begriffe und Ideen, wie sie in der konkretesten, und daher der Jugend verständlichsten Form niedergelegt sind, einführen, sie müssen eine klassische Bildung auch dem Stoffe nach geben, die Lektüre nicht nach der grammatischen Leichtigkeit, welche die gewöhnliche Folge bestimmt, ordnen, sondern den Stoffen nach, und wie diese sich mit der Form gebenden Bildung am natürlichsten verbindet.

Daß darauf keine Rücksicht mehr genommen wird, deuten schon die Forderungen des Abiturienten-Examens an, bewiesen wird es aber durch einen Blick in den Theil der Gymnasial-Programme, welche die Angabe der gelesenen Stücke enthalten. Denn gewöhnlich werden von den betreffenden Schriftstellern nur kurze Stücke gelesen, bei deren Auswahl die behandelten Stoffe nicht Anleitung gegeben haben können. Seitdem diese aber außer Acht blie-

ben, mußte alles Leben aus der Schule verschwinden. Denn nur die Gedanken, Ideen, Handlungsweisen können anregen und beleben; Ihre Form und Einkleidung ist etwas so Abstraktes, daß sie dem Schüler, wenn sie allein Geltung haben sollen und immer ihm vorgeführt werden, solchen Ueberdruß und Widerwillen einflößen, daß er von ihnen befreit, die Bücher selbst nimmer wieder ansehen mag, wie leiderdie Erfahrung zum Ueberflusse bewiesen hat. Vier, fünf Jahre solcher bloß formellen Behandlung tödtet schon im Erwachen die geistigen Kräfte, indem sie dieselben durch eine Reflexion hindurch zu gehen gewöhnt, welche als Scheere alles Aufkeimende gleich beschneidet und verstümmelt. Die solche Einrichtung machten, waren nicht eingedenk, daß die Sache sich ihre Form als ein nothwendiges Accidens des Erscheinens schaffe, und vor allen Dingen für die Kräfte und ihre Erregung zu sorgen sei.

Untersucht man wie diese unorganische, alles natürlichen Lebens beraubte und daher Geist und Leib tödtende Behandlungsweise sich der höhern Schulen in ihren Hauptunterrichtszweigen bemächtigt habe, so bieten sich zunächst zwei Ursachen dar, welche sie hervorgerufen haben können. Die eine, welche zur weitern Einsicht in unserm Gegenstande hier näher zu behandeln ist, liegt in der Entwickelungsweise der Philologie als Wissenschaft, die andere in dem Eindringen der Realgegenstände, wodurch das frühere, natürliche Leben dieser Schulen beengt und fast erdrückt wurde. Durch dieses Letzte wurde der Gymnasialunterricht zu einem Sammeln von *Kenntnissen* umgestaltet, während er früher eine vollendete *Entwickelung* der höhern Kräfte beabsichtigte; durch jenes erste wurde die Behandlungsart der Lehrgegenstände, besonders der philologischen zu umfassend und zu abstrakt und dadurch der Auffassungsweise der Jugend weniger entsprechend.

b) Ueber die Behandlung der Lehrgegenstände oder die Methode.

So wie überhaupt in der neuern Zeit die wissenschaftlichen Bestrebungen von der Philosophie an bis zur materiellsten Seite der Naturwissenschaft darauf hingiengen, das Einzelne zu sondern und daraus das Allgemeine zu abstrahiren und Regel und Princip aufzufinden, um eine richtige Kenntniß zu erlangen und mitzutheilen, so war auch insbesondere die Entwickelung der Philologie darauf gerichtet, die ganze konkrete Masse bis ins Einzelnste zu theilen und dann Alles in derselben unter Princip und Regel zu bringen und den Verstandesformen zu unterwerfen. Hatte man etwas herausgesondert oder unter einen Begriff gebracht, so daß es mit der formellen Kraft des Verstandes aufgefaßt werden konnte, hatte man in dieser Weise eine Regel gefunden, in welcher man das Einzelne genauer auffaßte, oder unter welches man ein Mehrfaches subsumirte, so glaubte man damit den Gegenstand zu besitzen und jedem Andern erschöpfend mittheilen zu können. Je mehr Einzelnheiten so gesammelt, oder anderer Seits, je allgemeiner eine so gefundene Regel galt, und je mehr konkrete Fälle sie umfaßte, für desto tiefer hielt man die Einsicht, für desto besser die Regel; denn desto klarer und einfacher war der Unterricht. Dieses Bestreben der Wissenschaftlichkeit hat für den Unterricht in den Sprachen die nachtheiligsten Folgen gehabt. Es hat namentlich die Grammatik in der ersten Richtung viel zu sehr erweitert und in der zweiten zu abstrakt gehalten.

Was nun den letzten Punkt betrifft, so ist nicht zu läugnen, daß diese wissenschaftliche Seite der Abstraktion größere Klarheit und Bestimmtheit in die Grammatik brachte, bestimmtere Regeln für die Kritik aufstellte und bessere Aus-

gaben der alten Schriftsteller schuf, Vortheile, welche auch für den Unterricht ihren großen Nutzen hatten. Gleichwohl muß aber auch zugestanden werden, daß dies Streben zu weit gieng und in der Schule vielen Schaden anrichtete. Denn jene Dinge müssen als wissenschaftliche Zweige wohl vom Unterrichte der Jugend selbst unterschieden werden. Wird auch ihr Stoff sammt ihren Resultaten beim Unterrichte angewendet, so können sie doch als Wissenschaft und in der Form wissenschaftlicher Behandlung der Jugend nicht geboten werden.

Sollte der Knabe geübt werden, abstrakte Begriffe aufzufassen, festzuhalten und anzuwenden, so wäre die abstrakteste Grammatik die beste. Da aber nicht bloß das Abstraktionsvermögen des Knaben, sondern alle Kräfte des Geistes gebildet werden sollen, ja, da von allen geistigen Kräften gerade diese in ihm noch am wenigsten vorhanden, und, wie es scheint, nur mit Tödtung der übrigen hervorgerufen werden kann, so konnte die Abstraktion als Hebel und Lenker im Unterrichte nur mit sehr großem Nachtheil so weit ausgedehnt werden. Denn in dem Knaben ist Verstand, Gedächtniß, Einbildungskraft und Kombinationsvermögen für Konkretes wach und thätig, für Abstraktes nur auf der niedrigsten Stufe vorhanden. Eine Grammatik kann für einen Erwachsenen und Gebildeten der Vollendung nach ein Kunstwerk, für einen Knaben von zehn bis fünfzehn Jahren gar nicht brauchbar sein. Wer unsere Grammatiken kennt, wird, wenn er sie objektiv beurtheilt, ihnen große Vollendung nicht absprechen können, stellt er sich aber auf den Standpunkt der Kinder und ihrer Auffassungsweise, so wird er sagen müssen, daß sie zu abstrakt und auf der andern Seite auch zu ausgedehnt und umfassend seien. Nicht aus der

Grammatik, jenem abstrakten und zugleich fast ins Unendliche ausgedehnten Regelwerk des konkreten Materials, erlangt der Knabe eine gründliche Auffassung der Sprache zugleich mit einer formellen Ausbildung seines Geistes, sondern durch Auffassung, Anwendung und Verarbeitung des Konkreten in Wort und Form, wie sie ein lebendiges Ganze darbietet, das seinen Kräften, welche in ihm schon wach und zur Ausbildung reif sind, entspricht. Die Grammatik darf bei ihm nur den negativen Dienst in den allgemeinsten Beziehungen erweisen, daß sie ihn mehr von Sprachunrichtigkeiten allgemeiner Art abhält, als ihm als Wissenschaft alle Sprachregeln, Ausnahmen und launenhaften Beziehungen, wie die Aeußerungen des Geistes sie gestaltet haben, mittheilt.

Dieses Regelwerk umstrickt, lähmt und hemmt seinen Geist in allen Sprachübungen, jenes Allgemeine, leicht zur fertigsten Uebung geworden, leitet, hebt und belebt seine Thätigkeit in Auffassung und Verarbeitung des Konkreten. Die Grammatik ist für den vollendeten Philologen ein schöner Theil seiner Wissenschaft, es ist die Philosophie der Sprache, indem sie die Regeln des Geistes in seinen Aeußerungen enthält; aber für den Knaben, welcher die Sprache erlernen und daran sein Sprach- und Geistesvermögen regeln soll, kann sie in dieser Ausdehnung den Anfang nicht bilden, wenn nicht, was für den Mann schwer ist, dem Knaben geboten, und das Ende zum Anfange gemacht werden soll. Daß dieses in Folge jenes allgemeinen Strebens, theils durch Sonderung, theils durch Abstraktion Alles erkennen und sich aneignen zu wollen, schon zu sehr in den Gymnasien der Fall war, ist oben schon angedeutet worden, als von dem Mißverhältniß der untern und obern Klassen die Rede war. Vier Klassen für Gramma-

tik muß jedem, welcher die Kräfte des Knaben und den Zweck der Gymnasien kennt, zu viel erscheinen. Auch die frühern Schuleinrichtungen, namentlich die der Jesuiten so wie die sächsischen Fürstenschulen, welche doch beide eine vollendete Sprachbildung beabsichtigten, hatten nur drei grammatische Klassen, in welchen die ganze Grammatik, auch der höhere Theil der Syntaxis ornata, beendigt sein mußte. Bei uns wird diese dagegen gewöhnlich noch nach jenen vier Klassen erst in Sekunda gelehrt, und so auch noch ein Theil des fünften Jahres der Grammatik zugewiesen. Es ist schon oft gesagt und nicht beachtet worden, daß dieses Streben der Gymnasien ihnen den Charakter von philologischen Spezialschulen gebe, welchen sie als allgemeine Vorbereitungsanstalten zu höherer Bildung am wenigsten tragen sollten.

Aber nicht bloß als besonderer Lehrgegenstand wurde in dieser Weise die Grammatik zu weit ausgedehnt, sondern sie ist es auch, auf welche man, wie auf eine Bekannte Grundlage alles Unbekannte in Form und Verbindung bei Erklärung der alten Schriftsteller und den Arbeiten zurückführt. Und hier wird sie der eigentliche Hemmschuh aller lebendigen Geistesthätigkeit. In allen Ausgaben und Uebersetzungsbüchern ist sie, wie eine zweite Bibel, als Auktorität und Erklärung angeführt, gleichsam als wenn der lebendige Ausdruck nicht anders, als nur in einer abstrakten Erklärungsweise recht begriffen und anschaulich gemacht werden könnte. Sollte eine lebendig ausgedrückte Vorstellung und Wendung in eigenthümlicher Zeit- und Modusform nicht anders als durch eine bloße begriffsmäßige Auffassung unter Anführung der vielleicht nur halb verstandenen, oder halb vergessenen Regel, zum klaren und lebendigen Verständniß gebracht werden können? Sollte

der Knabe mit seinem natürlichen Vorstellungsvermögen, mit seiner lebhaften Einbildungskraft und stets thätiger Combination das Konkrete aus dem Zusammenhange nicht richtiger auffassen, und die Nothwendigkeit der Form mit den Gedanken finden, als mittelbar durch eine, aus vielen Fällen zusammengezogene, oder aus dem Einzelnsten gesonderte Regel, oder auch durch ein Citat, welches selbst wieder der Erklärung bedarf?

Was aber die Richtung der Philologie in dieser Ausdehnung und Anwendung für die Schule noch nachtheiliger macht, ist jene fast gänzliche Abstraktion der Form, welche den Stoff ganz unbeachtet läßt. Sie muß der Jugend und ihrer ganzen Entwickelung entgegen sein. Bei dem Lesen der alten Schriftsteller ist die ganze Aufmerksamkeit der Form in Wort und Ausdruck zugewendet, die behandelte Sache bleibt gewöhnlich unbeachtet. Die Geschichtschreiber werden nicht wegen der Geschichte, sondern wegen der Form gelesen; ebenso die Redner, die Dichter, die Philosophen. Nicht wie die Form für den Gedanken die rechte, die klassische ist, wird beachtet und erklärt, sondern bloß das Wort, seine Ableitung, der Ausdruck, die Sätze und ihre Beziehungen zu einander, und die zu dieser Einsicht nöthigen sachlichen Dinge. Auf das Klassische in der Form ist es allein abgesehen, wie es in den alten sich findet, und wie es sich dem jugendlichen Geiste einprägen soll. Daher kommt es auch nicht darauf an, daß viel gelesen wird, sondern daß der Schüler das Gelesene nach dem Worte, seiner Form, Ableitung und Verbindung, nach dem Satze, seiner Bildung, Verbindung und Mannigfaltigkeit recht verstehe und sich anschaulich mache, daß er alle diese Dinge mit dem rechten Ausdrucke in seiner Muttersprache wiederzugeben verstehe und so eine genaue schöne

Uebersetzung anzufertigen wisse. In Folge dieser Ansicht werden denn in drei wöchentlichen Stunden jährlich drei bis vier Bücher von Homer, zwei drei kürzere Reden von Cicero, dreißig Kapitel von Sallust gelesen. Vor oder nach einem gelesenen kleinern Abschnitte werden alle jene Beziehungen erklärend oder fragend vom Lehrer berührt und mit der Uebersetzung desselben geschlossen. In gleicher Weise werden die Uebungen und Arbeiten behandelt. Daß dies allgemein so geschieht, ist bekannt. Die Erziehung der Lehrer in Schulen, auf Universitäten und in den Seminarien hat es allgemein gemacht. Auch der Lehrer, welcher eine andere Behandlung für besser hält, darf nicht davon abweichen, weil seine Obrigkeiten bei Schulvisitationen ihre Anforderungen in gleicher Weise machen.

Gleichwohl kann diese Behandlungsart aus vielen Gründen die rechte nicht sein. Denn, abgesehen davon, daß der jugendliche Geist nicht mit der Genauigkeit und Schärfe lernt und alles behält, wie es jene gründliche Behandlung und beengte Lektüre voraussetzt, sich vielmehr aus häufiger Wiederkehr des Ausdrucks, der Wendung, der Form im lebendigen Zusammenhang der Rede das Einzelne wie das Ganze einzuprägen pflegt, abgesehen davon, daß jene gelehrt interpretirende Behandlungsart den Geist des Knaben, welcher, wie bei jeder Aeußerung durch die Rede auf das Verständniß und den Gedanken hingeht, hemmt, und an eine unnatürliche stets unterbrechende Reflexion auf die Form gewöhnt, abgesehen endlich davon, daß das Wort als Körper ohne seine Seele, den Gedanken, todt ist, also eine längere oder gar stete Beschäftigung mit demselben in seiner regel- oder unregelmäßigen Form, Ableitung und wieder deren Regel- oder Unregelmäßigkeit, sammt den nach Laut und Bedeutung

verwandten Wörtern in eben denselben Beziehungen, die lebendige Geistesthätigkeit des Knaben tödtet, abgesehen davon und von noch andern Gründen, leistet diese Behandlungsart auch nicht, was sie verspricht, nämlich „formelle Ausbildung des Geistes- und Sprachgewandtheit.“ Daß sie die zu wünschende Sprachgewandtheit nicht gibt, bedarf kaum eines weitern Beweises. Denn im Griechischen wird nichts als bloßes Verständniß der leichtern Schriftsteller, im Lateinischen außer jenem Verständniß nur geringe Uebung im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke erzielt und nur nothdürftig erreicht. Solch eine beengte Lektüre, wie ich sie eben bezeichnet habe, beschränkt schon an sich den Umfang sogar der Wortkenntniß in sehr enge Grenzen. Denn jene Wörter, welche der Schüler aus dem Hören und Lesen auch kennen lernt, werden erst zu einem geläufigen Gebrauche erhoben, wenn sie in den mannigfaltigsten Beziehungen reproduzirt worden sind. Es kann Jemand eine Sprache gut verstehen, ohne sich auch nur unbeholfen darin mittheilen zu können. Also nicht die Kenntniß von noch so vielen Wörtern, sondern vielfache Reproduktion der aufgefaßten, gibt Sprachgewandtheit. Zwei wöchentliche Aufgaben aber, welche auch in den obern Klassen mehr Uebersetzungen als freie Arbeiten sind, üben die Reproduktionskraft in Wort und Sache so gut, wie gar nicht. **Nulla dies sine linea** ist in dieser Beziehung vergessen, und damit jene stetige Uebung aufgegeben, welche allein das aufgenommene Material zu lebendigem Gebrauch, Begriff und Lebenskraft erheben, und dem Schüler von Zeit zu Zeit den kräftigenden Genuß gewähren kann, einen selbstständigen Aufsatz ohne jenes marternde Ringen mit Gedanken und Wort zu machen, welches für den Geist noch nachtheiliger als für

den Leib sein muß, und welches daher Jemand nicht unpassend eine geistige Selbstbefleckung genannt hat.

Formelle Ausbildung des Geistes gewährt aber jene Unterrichtsweise noch weniger, man mag nun den grammatische Unterricht in dieser Beziehung verfolgen, oder die Art der Lektüre und Arbeiten in den obern Klassen in nähere Erwähnung ziehen.

Die lateinische Grammatik, sowohl die Formenlehre als die Syntax, wird in ihren allgemeinsten Principien stets Grundlage aller höhern Sprachbildung bleiben, theils weil die lateinische Sprache die Grundlage für alle romanischen Sprachen und deren Erlernungen ist, theils weil sie alle geistigen Beziehungen und die allgemeinen Gegenstände des menschlichen Denkens in so festem Gepräge und so schön ausgedrückt enthält, daß sie stets den geeignetsten Stoff zu allseitiger, höhern Geistesbildung der Jugend darbieten wird. Wie sich in den geometrischen Figuren die Raumverhältnisse verkörpert dem Schüler darstellen lassen, so sind in den Schriftwerken der lateinischen Sprache die Grundzüge des menschlichen Gedankenganges bleibend und musterhaft für die Entwickelung des jugendlichen Geistes, sowohl in grammatischer, logischer als sachlicher Beziehung niedergelegt. Welche Gestaltung daher das höhere Schulwesen auch im Fortgange der Zeit annehmen mag, die Erlernung der lateinischen Sprache bleibt, so lange höhere Bildung etwas gilt, ebenso gut die Grundlage derselben, wie die Mathematik, um Raum, Zeit und Zahlenverhältniß zu entwickeln, unter den Lehrgegenständen nicht fehlen darf. Dies gilt aber natürlich nur insoweit der Unterricht derselben den jugendlichen Kräften entsprechend betrieben wird. Die Grammatik in jener Abstraktion und Ausdehnung, wie sie für den gebildeten Lateiner als Wissenschaft er-

scheint, kann für die Entwickelung des jugendlichen Geistes der rechte Stoff eben so wenig sein, als jene beengte, durch stete Reflexion über die Form, gehemmte Lektüre der alten Schriftwerke. Denn die niedere formale Ausbildung wird damit überschritten und die geistige Lebensregsamkeit gelähmt, die höhere aber kaum berührt. Die Eindrücke und Richtungen der Kräfte, welche durch Erlernung der lateinischen Wörter, ihrer Formen und Verbindungen gegeben werden, bilden eine Grundlage für die Erlernung jeder andern Sprache, welche für jede höhere Bildung werthvoll ist. Der Knabe wird aufmerksam auf Wortbedeutung, ihre Form und Regel, er faßt das Allgemeine in der Regel auf, und lernt das Besondere darauf anwenden, er hat vielfach Gelegenheit aus dem Besondern das Allgemeine zu finden, er übt seinen Verstand, sein Gedächtniß, sein Combinationsvermögen vielfach, und läßt jene formellen Beziehungen der Sprache in sich lebendig und anschaulich werden, erhält also in dieser Weise jene Bildung, welche bloß aus der Erlernung und Anwendung der Form entspringt, und welche, gegenüber der Anwendung der Form auf den Gedanken, der höhern Bildung, füglich die niedere heißen mag. Diese wird aber durch jenen vier- oder fünfjährigen Unterricht viel zu weit ausgedehnt. Unsere Grammatiken haben in der Formenlehre und Syntax die letzten Ausnahmen und Schwierigkeiten der Sprache, welche den ausgedehntesten Uebungen vielleicht nie begegnen, zusammengesucht, und sind für den vorkommenden Fall gute Repertorien zum Nachschlagen, aber schlechte Lehrbücher für den grammatischen Unterricht. Auf die Auszüge der Grammatiken könnte sich, wenn noch Einiges ausgelassen, Anderes hinzugefügt würde, der Unterricht füglich beschränken. Dadurch aber, daß der Knabe die große Grammatik von Zumpt,

Ramshorn, Schulz, u. a. m., welche fast alle Zweifel, sogar des Gelehrten lösen können, bis in die letzten Ausnahmen sich zu eigen machen muß, wirkt dieser Sprachunterricht, wie die Mathematik, er beschäftigt nur wenige Kräfte in beschränkten Beziehungen, übt andere gar nicht und beschränkt diese durch die immer auf ganz gleiche Weise wiederkehrende Operation des Geistes. Sie lähmt die Einbildungskraft, gibt nie Gelegenheit zu größerer Reihenverbindung von Vorstellungen zu Begriffen, von diesen zu Urtheilen, zu Schlüssen, und läßt das ganze höhere Gefühlsvermögen unberührt, das Vermögen der Gedanken und Ideenproduktion aber ganz ausgeschlossen. Und gerade in diesem Lebensalter vom zehnten bis zum fünfzehnten, sechszehnten Jahre regen sich die Vermögen der höhern Einbildungskraft der Gedanken und Ideenreproduktion auf die lebendigste Weise und in der mannigfaltigsten Beziehung. Diese erhalten durch jenen Unterricht keine Nahrung, und sterben endlich durch solche zu lange beschränkte Thätigkeit mehr und mehr ab, können also die Regsamkeit und Beweglichkeit des Geistes nicht bieten, welche später in jedem Lebensverhältniß nöthig sind.

Arbeiten sich aber auch Manche noch ohne diese Nachtheile durch die untern und mittlern Klassen durch, so bewirkt die schon angezeigte Behandlung der alten Schriftsteller endlich doch jene Trägheit des Geistes, jene Arbeitsscheu und Abspannung, welcher die Schule sammt der Aufnahme und Verarbeitung geistiger Gegenstände gleich sehr zuwider sind. Denn jene schon zu weit ausgedehnte grammatische Aufmerksamkeit wird noch weiter fortgesetzt, das Wort und seine Verbindung in steter Reflexion auch in den obern Klassen beachtet und nach Form und Bedeutung bei der Lektüre der alten Schriftwerke untersucht. Dies macht

eine zusammenhängende Auffassung der Gedanken, der Behauptungen und Beweise, der Folgerung und Durchführung in Sache und Form unmöglich. Ist der Unterricht schon dadurch, daß er in zu selten wiederkehrenden Stunden zertheilt ist, sehr zerrissen, so wird er es durch die Art der Erklärung noch mehr. Nach einem gelesenen kleinen Stücke oder Satze alles sagen und fragen zu wollen, was dazu zu sagen und zu fragen ist, macht die Stelle nicht deutlicher. Oft genügt es, den richtigen Begriff eines Wortes anzudeuten, oder auf die Gedankenverbindung hinzuweisen, eine Redensart in andere bekanntere Verbindung zu bringen. Mehr erklären, als für das Verständniß durchaus nöthig ist, leitet den Knaben von dem Gegenstande ab, theilt die Aufmerksamkeit und Auffassung, und führt ihn länger fortgesetzt in ein Labyrinth von Reflexionen, welche bei seiner Repetition und Präparation ebenso, wie bei seinen selbstthätigen, die Produktion ansprechenden, Arbeiten zu nichts Ganzem kommen läßt.

Die Wörter begegnen ihm immer als Gegenstände grammatischer oder lexikalischer Betrachtung, als Mittel zum Ausdrucke geistiger Thätigkeit kommen sie in ihm nicht zum lebendigen Grbrauche. Er sucht, wenn er selbstthätig arbeiten soll, in dem Register der Bedeutung nach, so daß das Wort den Gedanken, nicht der Gedanke das Wort schafft und beherrscht. Die höhern Kräfte der Vernunft, des freithätigen Willens, der schaffenden Phantasie, der höhern Kombination der Gedanken in größerer und freierer Folge bleiben fast unberührt, fast ohne alle Nahrung. Erhabene Gedanken und Ideen, welche die Phantasie zur steten Thätigkeit und den Willen zur Ausdauer spornen, welche also durch ihre Natur zu ihrer gänzlichen Verarbeitung reizen, ja begeistern, fehlen. Es

ist die leere abstrakte Form des Buchstabens, auf welche so viele Zeit und Kräfte verwandt werden, obgleich sie nur durch den Gedanken und die Belebung desselben besteht, und mit demselben etwas ist. Jene stete und ängstliche Aufmerksamkeit auf die Form, lähmt sie nicht selbst den Meister der Wissenschaft? Brachte diese Geistesthätigkeit nicht selbst Fr. Aug. Wolf, den Begründer der Philologie als Wissenschaft, und der als Lehrer die alten Schätze lebendig zu machen verstand wie keiner, endlich dahin, daß er mit seinen bedeutendsten Werken nicht weit über den Anfang, und zwar aus dem Grunde kam, weil er an die Form so große Anforderungen machte, daß die Gedanken in der Feder erstickten? Wie sollte diese Unterrichtsweise acht bis zehn Jahre fortgesetzt nicht hemmend auf Geist und Leib des Knaben wirken?

Entzöge man den Gymnasien die Geschichte, dieses befruchtende Element geistiger Thätigkeit, so wären sie, in soweit die alten Sprachen in jener Weise den Bildungsstoff liefern, sehr arm, und in einer Abstraktion und Reflexion befangen, welche jeden Menschen hohl und leer lassen; Bildungsanstalten aber, welche beleben und stärken sollen, ganz von ihrem Wesen, Leben und Zweck abführen. Nun ist aber auch die Geschichte selbst im Unterrichte auf ein Abstraktum von Namen und Zahlen reduzirt. Denn das für die Jugend eigentlich befruchtende, unterrichtende, begeisternde Element der Geschichte, das Spezielle derselben, das Leben, der Charakter, die Handlungsweise großer, edler Männer ist reduzirt auf ihren Namen, die Angabe einiger Hauptthaten, der Jahreszahl derselben und des Zusammenhanges mit den übrigen Zeitverhältnissen. Wenn von drei wöchentlichen Stunden in den obern Klassen eine der Repetition der neuen Geogra-

phie zugewiesen wird, und in zwei Stunden vier Jahre hindurch das ganze Feld der Geschichte zusammenhängend gelehrt und aufgefaßt werden, am Ende des vierten Jahres aber der Abiturient von dem Einzelnen und dem Zusammenhange genaue Rechenschaft geben soll, so ist dies der Zeit des Unterrichts und dem Inhalte nach ein Abstraktum, eine, für das beste Gedächtniß, wenn es nicht in der letzten Zeit vor dem Examen wiederholte Repetitionen anstellt, unmöglich zu lösende Aufgabe. Die Geographie in gleichem Verhältniß gibt bloß Namen, und wenn es weit geht, einige Karten-Anschauung. Indem sie bestrebt ist, als eigene Wissenschaft, getrennt von ihrem Beleber, der Geschichte zu erscheinen, und dem Knaben alle Orte der Welt kenntlich zu machen, mußte sie sich auf Tausende von Namen ausdehnen, damit aber sich ihres alten Wesens und Ruhmes, „ein Auge der Geschichte zu sein“ begeben und blind werden. Der Unterricht in der Geographie ist, wenn er in kleine Einzelnheiten eingeht und nicht von der Geschichte darin belebt wird, höchst unfruchtbar. Das Lehrbuch von Roon, in jeder Beziehung ein wissenschaftliches, abstraktes Gerippe, wie kann dieses zum lebendigen Wissen des Knaben gelangen? Ebenso ist es mit den Lehrbüchern der Geschichte in den obern Klassen. Schmidt, Pischon, Ellendt, Pütz und andere beweisen meine Behauptung. Nun ist die Mathematik noch als Hauptlehrgegenstand übrig. Sie ist schon an sich, entfernt von den konkreten Beziehungen, welche sie mit dem Leben hat, ein abstrakter Gegenstand, welcher in dieser streng wissenschaftlichen Form der jugendlichen Auffassungsweise sehr zuwider ist. Dasselbe gilt auch von dem Unterrichte in der Physik. Selbst der Unterricht in der französischen Sprache wird in dieser formell wissenschaftlichen Weise behandelt. Man würde also die Sache nicht

übertreiben, wenn man sagte, daß der ganze Unterrichtsstoff zu gelehrt und abstrakt für die Jugend behandelt, ja daß er als ein Abstraktum über derselben so hoch hange, daß trotz aller Mühe sich nur Wenige dazu zu erheben im Stande seien, und sehr viele unter den Bemühungen darnach Leibs und der Seele Schaden nehmen.

3) Ueber die Korrekturen der Hefte, Censuren und die Schulprüfungen.

Die Verbesserung der Aufgaben, welche die Schüler mit vielem Fleiß gemacht haben, ist dem Anscheine nach eine Sache, ohne die der Unterricht nicht gedeihen kann. Denn nicht allein durch Lehren, sondern auch durch Verbessern der gemachten Fehler lernen die Knaben eine Sprache, Mathematik und Geschichte. Diese Meinung ist ganz richtig, so weit die mündliche, lebendige Verbesserung darunter verstanden wird, sie ist aber falsch, soweit sie eine schriftliche Verbesserung verlangt. Diese letzte hat sich aber in der jüngsten Zeit eine Anerkennung zu verschaffen gewußt, die selbst von der Obrigkeit angenommen und die Anordnung hervorgerufen hat, das wöchentlich eine lateinische, alle vierzehn Tage eine in lateinischen Versen, eine griechische, deutsche und französische Aufgabe vom Lehrer schriftlich verbessert werden muß. Es ist nicht zu läugnen, daß damit eine musterhafte Heft- und Schreibordnung eingeführt worden; daß sie aber dem lebendigen Unterrichte nützlich sei, muß in Abrede gestellt werden. Denn abgesehen davon, daß im Allgemeinen vieles Schreiben, dem lebendigen Unterrichte schaden muß, kann die Korrektur sich in der Regel nicht über grammatische Fehler hinaus ausdehnen, indem es unmöglich ist, die Gedanken, noch deren Ausführung zu verbessern, was doch,

namentlich in den höhern Klassen allein von Nutzen sein kann. Die grammatischen Fehler aber sammt den Fehlern des Ausdrucks und der logischen Folge lassen sich bei mündlichem Durchgehen in der Schule schnell und genügend andeuten und verbessern. Eine lebendige Hindeutung umfaßt mehr und geht tiefer zu Herzen, als jede mögliche schriftliche Verbesserungsart es vermag. Wenn irgendwo, so paßt das schriftliche Verfahren nicht in diesen Theil der Schule.

Denn in einer wöchentlichen oder vierzehntägigen Aufgabe kommen in Rücksicht auf den Reichthum einer Sprache so wenige Beziehungen vor, daß, wenn der Schüler auch die verbesserten Wörter und Formen für sein Lebenlang festhielt, was nicht geschieht, doch für seine Sprachentwickelung nur ein sehr geringer Theil gewonnen würde. Für einen Schüler, welcher fast keine Fehler mehr machte, und welcher die äußersten Feinheiten erlernen sollte, könnten solche wöchentliche Korrekturen nützlich sein, für andere sind sie fast ohne alle Bedeutung. Sollen solche Arbeiten fördern, so müssen sie täglich, wenn auch in geringer Ausdehnung, vorkommen, und sofort, ohne viel Aufhebens in der Schule mündlich korrigirt werden. Alle Monat möge dann in der Schule vor dem Lehrer eine große Arbeit angefertigt werden, theils damit die Schüler daran zeigen, was sie zu leisten vermögen, theils damit der Lehrer daran einen Maaßstab der Kenntnisse und Fortschritte seiner Schüler nehmen könne. Für die alten Sprachen ist dies gewiß die rechte Behandlung, die Muttersprache allein könnte vielleicht eine Ausnahme davon machen. Indessen wird man auch hierin einem Zweifel leicht Raum geben, wenn man voraussetzt, daß im Unterricht nicht die quälende Methode eingeführt

ist, die Schüler ihren Stoff lange Tage sammeln und ordnen zu lassen. Wenigstens sollte diese Methode nur mit sehr großer Vorsicht angewendet werden. Denn der Schüler, mit Stoff und Form zugleich ringend, plagt sich nicht selten im Auffinden des Alltäglichen ab, und gelangt mit der größten Mühe gewöhnlich nur zur Halbheit. Schreibt er alle Tage oder wenigstens für jede deutsche Unterrichtsstunde ein kleines Stück, wird ihm zu den größern der Stoff wenigstens in Massen angezeigt, und ein ähnliches Musterstück vorher erklärt und zerlegt, so wird er nach solchen Bearbeitungen praktisch auf den Weg gewiesen, wie er auffinde, ordne und ausarbeiten muß; er wird gewöhnt, seine Kräfte in dieser Weise zu üben und zu stärken. Aber zu suchen, ohne zu wissen wie, zusammenzustellen, ohne irgend etwas zu haben, in Worte zu kleiden, ohne den Inhalt und den Ton des Ausdruckes zu wissen, ist für Geist und Leib eine Plage, welche nichts nützen kann und viel schaden muß.

Die Korrektur solcher Arbeiten läßt sich schriftlich bloß andeuten, mündlich aber nur ins Einzelne ausführen. Die schriftliche Korrektur, wie sie ausgeübt wird, kann nur für vollendetere Arbeiten nützlich sein, für die gewöhnlichen aber ist sie, namentlich in zahlreichen Klassen eine Plage der Lehrer, welche manche Stunde kostet, die für die Schule viel nützlicher verwendet werden könnte. Sehr leicht geräth sie in eine Art von Geschäftsordnung und Schlendrian, welcher hier wie überall lebendige Wirksamkeit hindert und höchstens geeignet ist, gute Geschäfts- oder besser, Heftordnung des Lehrers, als den guten Fortgang der Schule zu beurkunden. Es ist indessen dieser einer von den Nebenpunkten in unserer Schuleinrichtung, welcher nur dann Nachtheil bringt, wenn man sich nach

der Verbesserung einer wöchentlichen Arbeit dem Glauben hingibt, es sei genug geschehen und nicht festhält, daß alle Tage etwas geschrieben und verbessert werden müsse. Viel wichtiger sind für das Wohl der Jugend und die gedeihliche Wirksamkeit der Schule die Censuren und Schulprüfungen.

Die Censuren sind erst in der neuern Zeit gegeben worden, als man glaubte, man könne den Menschen und den Knaben dadurch besser machen, daß man ihm alle viertel Jahre sein Tugend- oder Sünden-Register in die Hand gäbe. Allein der Mensch ist in dieser Beziehung, selbst im Knaben, ein sonderbares Wesen. Lob und Tadel, sehr selten und zur rechten Zeit gespendet, machen wunderbare Wirkung, öfter, oder zu bestimmten Zeiten, oder gar geschrieben, können sie nur verderben. Die Censuren sollen dazu dienen, von Zeit zu Zeit dem Knaben und seinen Eltern zu sagen, was er war, und was er geworden ist. Dieses thun sie auch bis in die kleinsten Beziehungen und machen dadurch den Knaben, wenn sie lobend sind, eitel, wenn sie tadeln, widerspenstig oder gleichgültig. In diesem Falle reizen sie zum Widerspruch wider den Lehrer, zum Vergleichen der Lehrer unter einander, und endlich zu dem Urtheile, daß der oder die Lehrer partheiisch und ungerecht seien. In jenem Falle heben sie den schönsten Zug, die Unschuld auf und erregen die Eitelkeit, in diesem reizen sie das kindliche Gemüth zum Trotz, Haß und Widerspruch gegen die Lehrer und die Schule. Jedes so ausgesprochene spezielle Lob, wenn es öfter wiederkehrt, macht den Knaben bis zur Krankheit lobgierig, und der wiederholte Tadel hebt das Ehrgefühl endlich auf. In jedem Falle wird das rechte Ehrgefühl unpassend gereizt und kränklich gemacht. Der Knabe muß getadelt und gelobt

werden, aber schriftlich über sein ganzes Sein unterrichtet, darf er ohne Nachtheil nur höchst selten werden. Die Prämien hat man, obwohl man Belohnungen an Universitäten gab, aus der Schule verbannt, weil sie zu lohnsüchtig machten und den Begriff gäben, daß wissenschaftlicher Fleiß und Leistung durch andere Belohnungen, als durch das befriedigte Selbstgefühl gewürdigt werden könnten. Sie kamen nur alle Jahr einmal und drückten nur allgemein die Zufriedenheit der Lehrer aus, waren aber darin ein viel bescheideneres Zeichen der äußern Anerkennung, als die Censuren. Sie können füglich mit der Vertheilung der Orden an Erwachsene verglichen werden, die doch, da wir alle immer Kinder bleiben, wenigstens in diesem Punkte dem Schüler ziemlich gleichgesetzt werden können. Darin finden sie auch ihre vollkommene Rechtfertigung und Anerkennung. Sie würde man also um das moralische Gefühl in dem Knaben nicht unnatürlich zu reizen und zu verzerren, und Eigenlob, Eigenliebe und Selbstsucht systematisch einzupflanzen, an die Stelle der Censuren setzen, und so auch in diesem Punkte die Wirksamkeit der Schule der häuslichen Erziehung, wo der Vater Lob, Tadel und Strafe zur rechten Zeit ertheilt, wieder näher rücken. Der Lehrer muß jene Hebel wie der Vater in seiner Hand haben und davon Gebrauch machen, wie es Zeit und Ort erheischen.

Es ist eine allgemeine Klage, daß heut zu Tage die Knaben zu früh aufhörten, Kind zu sein, und es nicht selten schon im vierzehnten Jahre im Reden, Genießen und Benehmen ältern Leuten gleich thun wollten. Gewiß verschuldet unsere häusliche Erziehungsweise, namentlich die weichlichen Sittenpredigten, welche der Knabe, seitdem die Ruthe aus der Kinderstube verbannt ist, von der Mutter, der Tante, Großmutter und sogar der gebildeten Magd

stets hören muß, diese Frühreife zum größten Theile; allein von Seite der Schule wird durch die Censuren in ähnlicher Weise gefehlt. Unterrichten sie doch den Knaben alle Vierteljahr über sein ganzes Sein, Thun und Lassen, sagen ihm, was er sei und verstehe, welchen Werth oder Unwerth er seinen Mitschülern gegenüber habe, was seine Eltern und ganze Umgebung von ihm zu halten hätten und ihm gebühre, rufen ihn also, sie mögen loben oder tadeln, zum vollen Bewußtsein über sich und alle seine Verhältnisse und machen ihn somit selbstständig in seinem Denken, Urtheilen und Begehren, so daß er wie ein Herr Alles unter sich sieht. Welcher Vater, der sein Kind gut erziehen will, möchte demselben alle Vierteljahre sagen, geschweige schriftlich geben, du hast dich dieses Vierteljahr gut aufgeführt, das und das gut, das andere ziemlich gut gemacht, dein Fleiß und deine Fortschritte sind lobenswerth, wenn du dies und jenes noch besser machst, so fehlt nichts mehr? Und doch paßte das eben so sehr für den Vater als für die Schule.

Aber, wendet man ein, wie sollen die Eltern denn die Verhältnisse und Fortschritte ihrer Kinder erfahren? Das gerade ist der andere Fehler der Censuren, daß die Eltern und Vormünder, alle Theilnahme und Nachfrage, welche sie mit den Lehrern in die nöthige, nähere Verbindung bringen, aufheben, und so auch dieses lebendige Band, in einen todten schriftlichen Verkehr verwandeln. Ueberdies kränken die Censuren nicht selten das Herz der Eltern und heben dadurch die Achtung vor dem Lehrer auf, so daß auch von dieser Seite das frech gewordene Urtheil des Knaben über seinen Lehrer eher bestätigt, als zurückgewiesen wird. Während nun Unterredungen mit dem Lehrer geeignet sind, die Achtung desselben beiderseits zu begründen, zerreißen die

Censuren das Band und kränken die Auktorität, welche Schüler und Eltern gleichmäßig vor dem Lehrer haben sollten.

Was nun die Examina betrifft, so hat Hr. Dr. und Prof. Froriep [1]) neulich durch eine Vergleichung zwischen Preußen, Würtemberg und Oesterreich nachzuweisen gesucht, daß unsere Einrichtung der Schulprüfungen der leiblichen Gesundheit sehr nachtheilig sei. In Würtemberg, sagt er, leiste die Schule mehr, als die Examina forderten, und die jungen Leute seien an Leib und Seele gesund; in Preußen förderten die Examina das Aeußerste, was die Schule nur leisten könne, und die jungen Leute seien schlaff und blaß bei regsamem Geiste; in Oesterreich werde ein so großer Werth auf die Zeugnisse der Prüfungen gelegt, daß, wer in den obern Klassen nicht die erste Censur (Eminenz) erhalte, nicht mehr von der 14jährigen Militairdienstpflichtigkeit eximirt, und wer dreimal nur die dritte Censur erhalte, die Berechtigung zu studiren verliere, die jungen Leute aber seien ganz denen in Preußen ähnlich.

Wir lassen diese Betrachtungsweise auf sich beruhen und kommen auf die Sache selbst zurück. Darin aber hat Hr. Dr. Fr. gewiß recht, daß auf die Schul-Prüfungen bei uns zu großer Werth gelegt wird. Ob die vierteljährigen Prüfungen so nachtheilig auf die Gesundheit dadurch einwirken, wie Hr. Dr. Fr. meint, daß die Lehrer darin examinirt und dem Resultat gemäß befördert würden, diese somit immer fort die Schüler zum Aeußersten trieben, das möchte ich mehr bezweifeln als bejahen, so wenig jene Art, die Lehrer zu beurtheilen, passen mag; daß aber die Abiturientenprüfung

---

1) Bemerkungen über den Einfluß der Schulen auf die Gesundheit. Berlin 1836.

manches Schülers Verderben ist, scheint aus seiner Entwickelung recht wahrscheinlich zu werden. Hat auch das Abiturienten-Reglement von 1834 §. 11. alle übermäßige Anstrengung während der letzten Monate vor der Prüfung als zweckwidrig bezeichnet, und der Lehrer in diesem Sinne davon abgemahnt, so arbeiten doch die Schüler, theils aus Ambition, theils aus Furcht vor übelm Ausgange, nicht selten ein halbes Jahr vorher Tag und Nacht. Denn wie in Oesterreich vor jeder Klassenprüfung die ganze Familie in Noth ist und mahnt und treibt, so ist es bei uns in jener harten Zeit, und der Jüngling weiß nicht womit er anfangen, und worin er sich am meisten üben soll. Nun könnte man dies der Aengstlichkeit der Familie zuschreiben und sagen, solch ein Unverstand kann der Schuleinrichtung nicht zu Last gelegt werden.

Allein ohne solche Repetitionen können die besten nicht bestehen, geschweige gewöhnliche Talente. Bei den vielen Gegenständen, welche ihre Aufmerksamkeit im Unterrichte getheilt haben, bei der bezeichneten Unterrichtsweise, bei der außerordentlichen Masse von Gegenständen, welche sich hier sammeln, müssen sie die Geschichte ganz und bis ins Einzelne wiederholt repetiren, den Homer, Livius, Horaz, Plato u. a. sich wiederholt vorführen, Mathematik, Physik und Naturwissenschaften bis in ihre ersten Anfänge nicht unberührt lassen. Dazu dürfen sie das verarbeitete Material, was die Geschichte, Sitten- und Religionslehre, Lektüre in und außer der Schule ihnen vorgeführt hat, nicht vergessen. Denn, indem sie längere Aufsätze aus irgend einem beliebigen, aber der Sache nach bekannten d. h. entwickelten Lehrstoffe anfertigen sollen, müssen sie denselben, mag er auch vor mehrern Jahren gelehrt worden sein, festhalten, was nur durch eine ausgedehnte Repetition möglich ist. Das ist

neben den gewöhnlichen Anforderungen des täglichen Unterrichtes viel, nicht selten für die Gesundheit Leibs und der Seele jener jungen Leute, welche bis dahin nicht in den gesundesten Lebensverhältnissen waren, zuviel.

Denn, wenn es auch keinen andern Beweis dafür gäbe, daß die Masse und der Umfang der geforderten Kenntnisse zu groß sei, so zeigen es schon hinlänglich genug die Unterschleife, welche an allen Anstalten gemacht werden und welche keine Behörde und kein Lehrer hindern kann, die deshalb aber auch genug bekunden, daß die Einrichtung die rechte nicht ist. Die Sache ist zu wichtig, als daß ich die Erwähnung dieser an sich kleinlichen Dinge, welche aber dem Einsichtigen großes Licht geben, ganz unterdrücken könnte, aber die Einzelnheiten sind auch zu widrig, als daß sie aufgezählt werden dürften. Ohne sie jedoch zu kennen, ist es nicht schwer einzusehen, daß junge Leute eine Aufgabe, von welcher die persönliche Ehre und die Erreichung ihres vorgesteckten Lebenszieles abhängt, mit der größten Anstrengung zu lösen suchen, und alle selbst unerlaubte Mittel anzuwenden um so weniger Bedenken tragen, als sie dieselbe im Vergleich mit den Folgen einer mißlingenden Prüfung für nicht ganz unerlaubt halten mögen. So unwürdig aber solche Unredlichkeiten für die Person sind, und so sehr sie wider den Gesammtzweck der ganzen Schulbildung angehen, so wenig sind sie anders, als durch Aufhebung ihrer Ursachen unmöglich zu machen. Diese aber sind doppelter Art; die eine, daß das Gewicht, welches dieser Prüfung beigelegt wird, zu groß ist, die andere, daß die Schüler sich für eine gute Lösung zu schwach fühlen. Jene wie diese würde einfach darin ihre Lösung finden, daß der Unterricht weniger umfassend und gründlicher, und dann, daß von dem

Schüler nicht mehr gefordert würde, als er gut zu leisten im Stande ist.

d) Ueber die Ausbildung der Lehrer.

Wenn in irgend einer ausgedehntern menschlichen Wirksamkeit gesammelte Erfahrung guten Fortgang sichert, so ist sie im höhern Schulwesen, welches seinen Mitteln und seinem Zwecke nach gleich sehr komplizirt ist, gewiß von der allergrößten Wichtigkeit. Ein Lehrer, welcher mit Ueberlegung denselben Unterricht wiederholt gibt, wird gewiß im zweitenmale manche Fehler meiden, welche er beim ersten Unterrichte begangen hat; er wird aber auch das Gelungene festhalten und so bei der dritten und vierten Wiederkehr eine Sicherheit gewinnen, welche seinen beabsichtigten Erfolg gewiß macht. Gleichmäßig ist es mit ganzen Anstalten. Wenn die gemachten Fehler vermieden, und über Gelungenes Principien gefunden sind, so wird eine solche Schule, wenn alle Lehrer nach den gemachten Erfahrungen handeln, unfehlbar, ohne Irrthümern ausgesetzt zu sein, ihr Ziel erreichen. Am Anschaulichsten wird dies an den Kloster-Schulen, insbesondere an jenen der Jesuiten, welche jede sich durch zehn bis zwanzig Jahre bestätigende Erfahrung genau sammelten, festhielten und ihren Lehrern aneigneten. Mit diesem Schatze von Erfahrungen, welche in einem solchen Orden nicht untergehen konnten, war es möglich, daß ihre Schulen von so vielen ausgezeichneten und großen Männern als die besten gepriesen wurden. Wenn wir nun unsere Erziehungs- und Unterrichtsweise damit vergleichen, so kann man sich der Verwunderung nicht enthalten, wie wenig wir auf solche Erfahrungs-Weisheit zu geben scheinen. Denn weder in der Ausbildung der Lehrer, noch in ihrer

spätern Wirksamkeit findet das Element der Erfahrung die nöthige Beachtung.

Die Ausbildung unserer Gymnasial-Lehrer beginnt mit dem Besuche des Gymnasiums selbst. Hat er das Glück, verständige, durch lange Erfahrung gebildete Lehrer während seines dortigen Unterrichtes zu finden, so hat er darin eine Weisung für seine zukünftige Wirksamkeit. Denn auf Universitäten hört er zwar Schriftsteller mit vieler Gelehrsamkeit erklären, erweitert seine historischen und Alterthums-Kenntnisse, hört auch Kollegien über Pädagogik, lernt aber direkt für seinen zukünftigen Beruf nichts. Um diesem Uebelstande einigermaßen abzuhelfen, ist, nachdem die Anzahl der Candidaten die Zahl der Stellen überstieg, angeordnet worden, daß sie alle zur Probe an einem Gymnasium ein Jahr lang unterrichten müssen, ehe sie anstellungsfähig sind. Hier werden ihnen dann ein oder mehrere Unterrichtszweige ganz oder theilweise übertragen, welche sie unter Leitung und Verantwortung eines Lehrers geben sollen. Der Lehrer überweist ihnen die Stunden, nimmt einige Mal Rücksprache mit ihnen und läßt sie sofort ihren Unterricht allein geben. Hat darauf einer das Glück angestellt zu werden, so erhält er natürlich eine der untersten Stellen, und sein Unterricht ist außer aller Beziehung mit dem, was er in den obern Klassen des Gymnasiums und auf Universitäten gelernt hat. Er versucht also so gut er kann, und kommt nach sechs bis zehn Jahren vielleicht zu einer entschiedenen Behandlung der Lehrgegenstände und der Schüler, ohne aber mit einiger Sicherheit zu wissen, daß diese die rechte, mit dem Gesammt-Unterrichtsplan in engster Verbindung stehende sei. Dieses hat für die Schule mehrfache Nachtheile, einmal, daß mit solchen Versuchen nothwendig vielfache Fehler verbun-

den sind, und selten völlige Sicherheit erlangt wird, dann, daß die jugendliche Thatkraft, welche in Frische und Gewandheit wirken sollte, unter unsichern Bemühungen verloren geht, und endlich auch, daß die nöthige Einheit im Unterrichte auch von dieser Seite gehindert und fast unmöglich gemacht wird.

Versuche zu machen, sollte in einer so wichtigen Sache, wie die Bildung des Menschen ist, überhaupt nicht zugelassen werden. Die lange Erfahrung in der Erziehung möchte auch, wenn sie mit Sorgfalt gesammelt und beachtet würde, Sicherheit genug gewähren, daß nicht erst jeder auf Irrwegen das Ziel zu suchen brauchte. Die einfachste Sache läßt sich auf verschiedene Weise lehren, und die besten Anlagen zu einem guten Lehrer werden die rechte ohne jene Weisung nicht gleich finden. Freilich wird keine Vorschule das Gefühl bis zum rechten Takt in jeder Handlungsweise vorbilden, aber ein Seminar, welches Wissenschaft mit Erfahrung vereinigte und praktisch zu jeder Unterrichtsstufe hinleitete, würde gewiß auch über das höhere Schulwesen ein gesteigertes Leben und vielen Segen verbreiten. Ihm würde es leicht sein, nicht bloß die richtige Methode für alle Zweige des Unterrichts praktisch mitzutheilen, sondern auch das Bewährte der Erfahrungen über die Lehrstoffe zu sammeln und in den innern Zusammenhang und Organismus der ganzen Gymnasial-Thätigkeit einzuführen. Eine solche Schule müßte natürlich die Wissenschaft beherrschen und die bildende Kraft einer jeden in der Anwendung kennen. Viel Intelligenz und viel praktische Regsamkeit gehörte dazu, das Allgemeine und das Individuelle recht an den Mann zu bringen, ohne seiner Eigenthümlichkeit und selbstständigen Bildung zu nahe zu treten. Aller Schulen großer Feind aber wäre

hier der größte, der Schlendrian nämlich, welcher sich's bequem macht und beim einmal Erworbenen stehen bleibt. Aber wäre auch eine solche Schule, was sie sein sollte, so würde sie dem jungen Manne, welcher ohne Leitung manche Fehler macht und nicht mit der nöthigen Sicherheit wirken kann, in völliger, jugendlicher Regsamkeit und Kraft seine Wirksamkeit übergeben, und gleich die Zeit des Versuches zur erfolgreichsten Thätigkeit umschaffen.

Der Jurist, Mediziner, Theologe bereitet sich mehrere Jahre in praktischer Uebung zu seinem Amte vor, der zukünftige Lehrer, welcher mit der größten Selbstständigkeit im Amte handeln muß, soll einer solchen Vorübung entbehren! Er soll als Lehrer in einem Kollegium Arbeiten übernehmen, welche mit den übrigen als Theil des Ganzen in der engsten Verbindung stehen, soll selbstständig an demselben Baue einen Theil bauen, ohne daß ihm die einzelnen Theile und die Art des Baues mitgetheilt worden wären! Es leuchtet deutlich ein, daß dabei die Einheit des Organismus, die Begründung und Fortführung der einzelnen Unterrichtszweige in Sache und Weise, in Stoff und Form fehle, welche zu einem sichern Gedeihen nöthig sind. Der eine Lehrer ist zufrieden, wenn die Schüler z. B. die unregelmäßigen Zeitwörter gedächtnißmäßig genau gelernt haben, der andere ruht nicht, bis sie durch Vergleichung und Uebung der mannigfaltigsten Art in verständigen und geläufigen Gebrauch Eigenthum des Schülers sind. Der eine verlangt bloß Kenntniß der syntaktischen Regeln, der andere dringt gleich beim ersten Unterricht auf fehlerfreie Reproduktion. Der eine wendet überall körperliche Strafe an, der andere läßt die Schüler durch Abschreiben büßen, der dritte straft bloß mit mündlichen Verweisen, der vierte wendet sie nach Umständen alle an. Solche Verschieden-

heiten führen in der Wirklichkeit weiter aus einander, als man glaubt.

Die schlechte Zucht der Schüler, über welche jetzt Lehrer und Eltern gleichmäßig klagen, welche also als ein sicheres Faktum vorausgesetzt werden kann, wird von der Schule gern dem häuslichen Leben, von den Eltern gewöhnlich der Schule und den Lehrern zu Last gelegt. Es ist keinem Zweifel unterworfen, daß in der Familienerziehung, welche bei weitem länger dauert und größern Einfluß übt, als die der Schule, an die alte Stelle der Zucht und des gerechten Ernstes leere Raisonnements aus Rousseau und Locke, ohne allen Halt und Consequenz getreten sind. Sie führen immer die philanthropinischen Worte, Liebe, Nachsicht, Unverstand, Belehrung, Menschlichkeit ja die hohe Würde des Menschen, für welchen körperliche Züchtigungen unwürdig seien, im Munde, und lassen sich, allenfalls von einer Mutter ausgesprochen, als Beweise hören; im Munde des Vaters, welcher sie als Beweise gegen die Ruthe anführt, die nach dem Ausspruche eines Weisen durch den Gebrauch der Völker geheiligt ist, werden sie unausstehlich. Ihre Kinder nach dieser Weise erzogen, beweisen es leider bald ihnen selbst und der Schule. Dieser weichlichen autoritätslosen Erziehungsweise von Hause aus gegenüber haben die Schulen in neuerer Zeit einen viel härtern Standpunkt, wie früher, und die Schule hat ein Recht, sich darüber zu beklagen, wenn sie die ihr möglichen Maaßregeln dagegen genommen hat. Das kann man ihr aber bei jener angezeigten Behandlungsart nicht zugeben; es fehlt ihr vielmehr an jener erfahrungsmäßigen Einheit und dem durchdringlichen Ernste, welcher alle Mittel aufbietet. Das erste und wirksamste würde jene gleichförmige Haltung der Lehrer sein, welche ein gut eingerichtetes

pädagogisches Seminar ihnen vielleicht einzuflößen im Stande wäre.

Ohne solch eine Uebereinstimmung in den allgemeinen Grundsätzen ist eine spätere Einigung der Lehrer im Amte kaum möglich. Ist sie aber vorausgegangen, so würde, wenn in den Lehrer-Conferenzen diesem Punkte stete Beachtung zugewendet würde, die rechte, von allen Lehrern gleichmäßig anzuwendende Behandlungsart gewiß leicht gefunden und zum Gedeihen angewendet werden. Es würde dann nicht bloß eine Gleichmäßigkeit in die Strafen gebracht, sondern auch die Ermahnungen würden in gleicher Weise und so lange als sie eine allgemeine Erfahrung der Schule für nützlich erklärte, gegeben und vielen Strafen vorgebeugt werden.

Es würden aber auch durch diese Aufmerksamkeit eben so sehr jene philanthropinischen Ideen von dem Ernste der Schule abgehalten, welche sich leider neben den Herzen der Eltern vieler Schulleute bemächtigt haben, und körperliche Strafen ganz von der Schule entfernt haben wollen. Sie gehören entweder zu jenen weichlichen Vätern und von ihnen gilt, was ich von jenen gesagt habe, oder sie läugnen, daß der Lehrer in Bezug auf die Disziplin Vaters Stelle vertrete. In jedem Falle kann ihnen nicht am Herzen liegen, jenen Respekt und jene Pietät vor der Schule, dem Menschen, der Obrigkeit und Gott selbst zu begründen, welcher über die Schule hinweg bis zum Grabe dauert, und im Leben wirksam ist. Ihnen mag es genügen, wenn die Schüler sich schön, anständig äußerlich zu benehmen wissen, wenn sie aus Rücksicht für ihren guten Namen, und ihre Ehre, an welche so lange appellirt wird, bis sie dieses hirngespinstige Ding, das endlich im Schüler wach geworden, Stolz und Eigenliebe ist und wirkt, als ein reales in sich

respektiren. Allein der Schule können diese Mittel, welche schon abgenutzt, ja verdorben sind, ehe der Knabe die Schule betritt, nicht genügen. Ihr müssen sie alle zu Gebote stehen, wenn sie nur gleichmäßigen und konsequenten Gebrauch davon macht. Hat sie dann aber eine Strafe verhängt, so muß sie gelten; Niemand darf die Vollziehung hindern. [1])

Wie wichtig eine so ausgeführte Einheit und Gleichheit in der Behandlung ist, zeigt die Disciplin der Klassen, worin nur ein oder zwei Lehrer unterrichten. Es wird darin nicht leicht zu jenen gröbern Erzessen, welche von Ungehorsam und Respektlosigkeit zeugen, kommen. Die Ordnung und Zucht im äußern Betragen, wie in ihrem

---

1) Ich kann mich nicht enthalten, hier eine in dieser Beziehung sehr treffende Stelle mitzutheilen. Hr. Dahlmann hat sich in seiner Politik (Göttingen 1835 S. 272) über die Schule in dieser Beziehung, wie ein Schulmann aus der Erfahrung also ausgesprochen: Ehedem gaben die Eltern den Lehrern die volle väterliche Gewalt während der Dauer der Schulstunde; manche Leidenschaft konnte da vorfallen, allein der Sinn war richtig und dem nöthigen Ansehen der Lehrer angemessen. Auch jetzt gestattet man den Eltern keine Einmischung, aber man will durch öffentliche Instruction (die magna charta der Schüler) und Schulkollegien zusehen, daß gerecht gestraft werde, und zu dem Ende wird nicht nur durch weitläufige Censurprotokolle, die sich mit Unarten und Versäumnissen füllen, eine Art von Annalistik der Ungezogenheit gegründet, die gute Zeit den Lehrern entwandt, sondern was bei weitem schlimmer, ihr Ansehen bei Hauptfällen durch ein fast gerichtliches Verfahren gefährdet. Züchtigung durch den Pedellen oder Carcer ist die Folge, wobei schon der Aufschub der Strafe schädlich wirkt, die Strafe aber jugendlichen Fehlern das Ansehen von Verbrechen gibt. Aber auch Freisprechung kann die Folge sein, und es hat der Lehrer dem Schüler als Parthei gegenüber gestanden, und er hat seine Sache verloren. Eine starke disciplinarische Gewalt muß in den Händen der Lehrer ruhen.

moralischen und wissenschaftlichen Bestrebungen sind größer und gedeihlicher. Eine und dieselbe Haltung durchdringt die Schüler überall. Hier aber bin ich an jenem Aeußern der Klassenordnung selbst angekommen, welche ich in einem besondern Paragraphen kurz zu besprechen oben angegeben habe.

e) Ueber das Klassen- und Fach-System.

Ich habe früher nachzuweisen gesucht, daß das Bestreben der neuern Zeit nach abstrakter, systematischer Wissenschaftlichkeit und allseitiger Gründlichkeit das Wesen und Leben der Schule nachtheilig verändert habe, indem es wider die Auffassungsweise der Jugend gewesen sei. Dasselbe Streben, gedrängt überdies von den vielen neuen Lehrgegenständen war es auch, was das einfache, für die Disciplin so wichtige Klassen-System aus dem Schulwesen verbannte, und jene natürliche Ordnung und Einheit aufhob, ohne welche eine Erziehung von Seiten der Schule unmöglich ist. Um das Schulwesen zu heben, glaubte man nämlich mehr Mannigfaltigkeit und Regsamkeit hinein bringen zu müssen, das Klassensystem sei zu einseitig; ein, zwei Lehrer in einer Klasse könnten für die nöthige Beweglichkeit der Auffassung und Verarbeitung der Dinge nicht vielseitig genug anregen; hätten die Lehrer nur einzelne Fächer, so würden sie darin tiefer eindringen und besser unterrichten, und so machte man Lehrer der Religion, der Geschichte, der hebräischen, deutschen, und französischen Sprache, Mathematik und Physik, der Naturwissenschaften, des Schönschreibens, des Zeichnens, des Gesanges. Dieser Einrichtung gemäß unterrichten in einer Klasse vier bis sechs Lehrer. Man hatte dabei natürlich bloß den Unterricht im Auge, die Erziehung übersah man ganz. Verständige Lehrer haben sich deshalb nicht gescheut, un-

verholen zu sagen, sie seien Lehrer, keine Erzieher; Erziehung sei unter dieser Einrichtung unmöglich. Wenn nun auch die Erziehung der Schule bei weitem weniger einwirken kann als die häusliche, so erscheint diese Schuleinrichtung doch in dem Bestreben wissenschaftlicher Vielseitigkeit und Umfassung in einem Punkte einseitig, dessen Wichtigkeit um so mehr hervortritt, je schlechter und weichlicher die häusliche Erziehung wird, und je mehr man einsieht, daß ohne strenge Zucht und Ordnung auch der Unterricht selbst nicht gedeiht. Denn man denke sich nur die Lage der eigentlich sogenannten Fachlehrer. Sie haben nur wenige Stunden, kommen wöchentlich nur zwei und dreimal in dieselbe Klasse, ihre wissenschaftlichen Lehrgegenstände sind dadurch selbst schon weniger geachtet, je weniger die Schüler durch die Zerrissenheit in sie eindringen. Dadurch wird dem Lehrer eine solche Stunde unangenehm, ja nicht selten selbst zur Last, und er ist froh, wenn sie vorüber ist. Dieses verdirbt die rechte Intensität wie des Unterrichts, so und noch mehr der Erziehung, d. h. der moralischen, festen Haltung, aus welcher der Schüler in der Schule gar nicht kommen sollte.

Sind nun, wie es unser Fach-System eingeführt hat, vier bis sechs Lehrer in einer Klasse beschäftigt, so wirken sie, welchen Gegenstand auch immer jeder behandelt, doch alle in jener Weise, so daß man nicht zu viel sagt, wenn man es ein bloßes Stundengeben nennt. Die Mannigfaltigkeit und das Leben, was man in dieser Weise erreichen wollte, ist leider zu groß, die der Jugend gewöhnliche Liebe zum Wechsel, die Flatterhaftigkeit, hat keinen Halt mehr und es ist dadurch alles gedeihliche Wirken sowohl in wissenschaftlicher, wie in moralischer Beziehung fast neutralisirt. Denn ehe sich der Schüler wieder in den neuen, durch einen oder

mehrere Tage ihm fremder gewordenen Gegenstand und den Zusammenhang desselben gefunden und sich einigermaßen mit demselben befreundet hat, ist die Stunde zu Ende. Zu einem gedeihlichen Unterrichte aber gehört mehr. Dazu muß der Schüler seine ganze Geistesstimmung damit anfüllen, er muß, alles andere außer und in sich vergessend, den Gegenstand mit Liebe umfassen, als wollte er gar nicht mehr davon lassen, er muß ihn nach allen Richtungen durchdringen. Kann der Lehrer das nicht bewirken, und er fühlt es, so wird ihm sein Arbeiten selbst lästig, die Stunde in ihrer Wiederkehr unangenehm, und die Liebe für den Gegenstand, so groß sie auch gewesen sein mag, erkaltet in ihm täglich mehr. Hat aber weder der Lehrer noch der Schüler Interesse für den Gegenstand, so kann der Unterricht nicht gedeihen, und dieses Stundengeben gleicht der Arbeit des Taglöhners, welche nicht nach der Intensität, sondern nach der Zeit berechnet wird. Dieses könnte vielleicht manchem weniger mit dem Leben unseres Schulwesens Vertrauten zu hart und daher unwahr erscheinen. Allein die Lehrer, welche es erfahren haben, welche Mühe und Anstrengung es kostet, die Schüler mit einer so abgebrochenen Sache zu befreunden, welche wissen, wie das Aufbieten der ganzen Persönlichkeit nöthig ist, um sie dafür einzunehmen und den Unterricht einigermaßen fruchtbar zu machen, besonders wenn es eine spätere Unterrichtsstunde ist, diese geben gewiß zu, daß darin nichts als die Wahrheit, um die es hier ja allein gilt, gesagt ist, sie wissen, daß es sogar vielen, trotz aller Anstrengung unmöglich wird, nur die Aufmerksamkeit zu erhalten oder gar Unordnung abzuhalten. Dagegen kennen sie ebensosehr das angenehme Gefühl, was ein, zwei Stunden zusammenhängender Unterricht hat, wenn auch nach

der ersten Stunde der Gegenstand wechselt. Die geistige Haltung und Ordnung dauert und wird immer intensiver, so daß nichts als der Unterricht des Lehrers Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt und theilt. Denn jene doppelte Anspannung sowohl auf die Schüler, als auf den Unterricht geht dann in die Annehmlichkeit der Mittheilung über. Aus diesen Nachtheilen des Fachsystems [1]) auf den Unterricht läßt sich ermessen, wie schlimm es auf die moralische Bildung und Führung der Schüler wirken müsse.

Wenn in sechs täglichen Lehrstunden vier und fünf Lehrer wechseln, der folgende nicht weiß, wie sich die Schüler bei dem vorhergehenden betragen haben, was mitzutheilen unmöglich ist, wenn der erste sie ernst und streng, der zweite gelinde, der dritte oberflächlich und der vierte wieder anders behandelt, so wird keiner einen tiefen Eindruck machen, der eine vielmehr den andern verwischen und der Einfluß auf eine gleichmäßig sittliche und geistige Haltung und Gewöhnung gleich Null sein. Der Schüler, statt sich an seinem Lehrer den Respekt vor jeder Obrigkeit einzuprägen und anzugewöhnen, wird durch jene Unterschiede förmlich

---

1) Sollte man sich an dem Ausdrucke stoßen und unsere Einrichtung ein Klassensystem nennen, so können wir dies insoweit zugeben, als die Schüler in Klassen getheilt sind und der Unterricht klassenweise, nicht nach Fächern, denen die Schüler nachgehen, fortschreitet; allein die Sache bleibt dabei dieselbe, und ich nenne sie deswegen mit vielen Andern Fachsystem. Auch die Ordinarien, welche man den Klassen vorsetzte, verändern sie nicht. Denn wo vier bis sechs Lehrer in einer Klasse unterrichten, ist auch der Ordinarius faktisch, wie bekannt, nicht viel mehr, als Geschäftsführer der Klasse, welcher die Register führt, die Abwesenheiten notirt, die Censuren schreibt, bei Ausstellung der Zeugnisse seine Meinung sagt und dann die Ordnung handhaben soll. Die unter jenen Verhältnissen so leicht und so oft gestört wird.

angewiesen, die Lehrer mit einander zu vergleichen, die schwachen Seiten derselben aufzufinden, dann zu thätlicher Unordnung zu benutzen, und so praktisch schon in früher Kindheit die Pietät abzulegen, welche ihn sein ganzes Leben nicht hätte verlassen sollen. Nach vier, fünf Jahren solcher Behandlung ist es kaum möglich, daß auch nur ein geringer Theil jenes kindlichen Auktoritäts-Glaubens in ihm übrig ist, welcher das jugendliche Gemüth allein zu höherer Wissenschaft, wie zu höhern Lebensverhältnissen geeignet macht.

Die verschiedenartige Einwirkung der Lehrer und die Oberflächlichkeit jener Unterrichtsweise, welche nothwendig damit verbunden ist, sind nicht geeignet, dem Schüler den Ernst und Respekt vor der Schule einzuflößen, auf welche jede weitere individuelle Erziehung derselben gegründet ist, müssen in ihm vielmehr die Ehrfurcht vor derselben und ihrer Wirksamkeit kränken und vermindern. In dem Grade, als die Ehrfurcht vor ihr und ihrer Wirksamkeit gekränkt wird, verschwindet auch aus der Seele des Schülers die Pflichttreue, und wächst die Lässigkeit und Gleichgültigkeit gegen Alles, was die Schule will. In seinen häuslichen Arbeiten, namentlich der Präparation und Repetition sind gewöhnlich die ersten Spuren dieser Verschlimmerung zu sehen. Er macht sich's leicht und arbeitet bloß so viel, als er weiß, daß kontrollirt wird. Die nöthigen Arbeiten macht er dann selten allein, sondern mit andern zusammen und wenn er endlich damit durchkommen kann, schreibt er sie auch ab, und fängt die Unterschleife an, von denen unterstützt er auch im Abiturienten-Examen durchzukommen hofft. So gestaltet sich jene Arbeitsscheu und mangelhafte Pflichttreue, über welche

die Schule allgemein Klage führt, besonders in den obern Klassen, wo die Vielherrschaft hauptsächlich regiert.

Diese seine Eigenschaft als Schüler ist auch die seines übrigen Menschen. Pflichtuntreue wird im Knaben auch bald zur Achtungslosigkeit seiner Mitmenschen, und geht bei vielen in jene Frechheit über, welche sogar als Widersetzlichkeit gegen einzelne Lehrer in unsern höhern Klassen leider keine Seltenheit ist. Damit aber ist auch die Schranke gebrochen, welche ihn bisher von grobem Ungehorsam, selbst gegen seine Eltern abhielt.

Daß solche junge Leute, welche die Scheu und Schaam, die ihnen ihr Gefühl als Schülern, als Untergebenen einer sittlichen Ordnung und Zucht einflößt, abgelegt haben, Alles thun zu dürfen glauben, was sie Aeltere thun sehen, also in öffentlichen Gesellschaften zu erscheinen, geistige Getränke zu sich zu nehmen, Tabak zu rauchen, das Wort öffentlich zu führen, und leider noch viel mehr, wer sollte das bestreiten, wer war so wenig aufmerksam, daß er dies nicht faktisch gesehen hätte? Wie werden aber solche Schüler als Jünglinge, nachdem sie selbstständig geworden, und allen nähern Fesseln der Auktorität entgangen sind, sich dieser Freiheit bedienen? Das dem Menschen so natürliche Gefühl der Ehrfurcht vor den Eltern, dem Lehrer, dem Alter, der gesellschaftlichen Sitte und Ordnung hatten sie schon tief gekränkt und darin das natürlichste Pflichtgefühl in sich fast vernichtet, wie werden sie die entfernteren Pflichten gegen Gesetz und Obrigkeit, gegen Religion und Gott in sich bewahren und in lebendiger Ausübung darstellen? Diese und ähnliche Fragen beantwortet die Gegenwart so niederschlagend, daß Schule, Familie, Staat und Kirche Alles aufbieten sollten, was in ihren Kräften steht, um ihre Gebildeten nicht

in so traurige Verirrungen des Kopfes und Herzens gerathen zu lassen. Insbesondere aber müßte die Schule, wovon hier allein nur Rede sein kann, die Mittel, welche sie hat, genau prüfen und anwenden. Gewiß ist, ich wiederhole es, daß an jener Verwilderung das häusliche und öffentliche Leben einen großen Theil hat; allein die Schule hat unverkennbar auch den ihrigen, und das Fachsystem einen nicht geringen Theil an demselben. Mit diesem Punkte würde in unserm Schulwesen gewiß Vieles gebessert sein, namentlich würden ein einfacherer Unterricht, welcher die Kräfte der Schüler nicht überreizt und bis zum Eckel, Verdruß und Gleichgültigkeit überspannt, und dazu nur wenige Lehrer in einer und derselben Klasse, es gewiß vermögen, daß Ungehorsam oder gar Widersetzlichkeit an einer Schule, wie es sich gebührt, zu den Unmöglichkeiten gehörten.

4) Wie sind die Gebrechen in den Gymnasial-Einrichtungen zu bessern?

Nachdem ich nunmehr zu dem Ende meiner Andeutungen über jene Hauptpunkte, welche die rechte Wirksamkeit der Schule hemmen, gelangt bin, möchte ich noch einige Vorschläge über zweckdienliche Verbesserungen beifügen. Um aber dazu die nöthigen Anhalts- und Vergleichungspunkte zu haben, scheint es zweckmäßig, zuerst einige Bemerkungen über das Schulwesen überhaupt und den Zweck der Gymnasien insbesondere voranzuschicken. Denn ohne den Zweck und das Ziel so umfassender Bestrebungen klar vor sich zu haben, ist jede Verbesserung unsicher, und, indem sie von dem Gebräuchlichen abgeht, nicht selten verderblich.

A. Bemerkungen über das Schulwesen im Allgemeinen und den Zweck der Gymnasien insbesondere.

Es ist eine Eigenthümlichkeit fast aller Einrichtungen der neuern Zeit, daß ihre Entstehung in eine ältere Zeit hinaufgeht und sie, wenigstens in einzelnen Theilen, auf einem historischen Boden stehen. Die Bedeutung, welche sie früher hatten, ist in der Zwischenheit verschoben, nicht selten ganz verwischt worden, ihr damaliger Zweck ist heut zu Tage noch zur Hälfte geltend, die andere Hälfte ist theils vergessen, theils in eine andere Richtung übergegangen. Dieses gilt besonders von den Gymnasien. Noch als Klosterschulen im Mittelalter, aus welchen unsere Gymnasien hervorgegangen sind, waren sie Vorbereitungsschulen zu höhern Studien. Das blieben sie in den katholischen Ländern Europa's unter den Jesuiten überall; in den protestantischen Ländern hatten jene Anstalten von Luther und Melanchthon im nördlichen Deutschland und von Johannes Sturm, genannt Sleidanus, im westlichen keinen andern Zweck. Im Laufe der Zeit waren diese stillschweigend aber auch allgemeine Vorbereitungs-Anstalten für alle höhern Stände, für den Kaufmann, den Bürger, den Offizier, Fabrikanten u. a. m. geworden. Damit schienen sie aber auch den Zweck übernommen zu haben, diesen Ständen ihre allgemeine Vorbildung und die Kenntnisse und Fertigkeiten zu geben, welche denselben zu ihrem speziellen Beruf nöthig waren.

Die erste Bestimmung war dadurch, wenn sie auch in ihrer Hauptrichtung blieb, doch verändert und wechselte weiterhin so sehr, als die Ansprüche dieser sich spezieller schieden und steigerten. Dieses ist in unserer Zeit bis zur vollsten Trennung von jenem ersten Zwecke fortgegangen. Denn alle jene Stände,

auf Erwerb und praktische Tüchtigkeit bedacht, wollten auch, daß schon ihre Kinder diesen allverehrten Götzen der Zeit allein kennen und verehren lernten, und daß somit die Schule keinen höhern Zweck anerkennen sollte, als Brauchbarkeit und Nützlichkeit im bürgerlichen Leben. Dieses Streben ging so weit, daß es bald vergaß, daß damit die Jugend der höhern Stände zur gewöhnlichen Handwerksbildung herabgewürdigt werde, und endlich verlangte, daß die für das Leben und spätern Beruf nützliche Kenntnisse vor Allem in die Schulpläne aufgenommen und gelehrt würden. Als dieses in der gewünschten Ausdehnung unmöglich erschien, entstanden überall Spezialschulen, welchen viele zueilten, viele aber gleichwohl aus andern Gründen in den Gymnasien zurück blieben. Indessen hatten sich an jener Stelle schon die Mittelstände gehoben und gleiche Ansprüche für sich gemacht. Die Gymnasien sollten nunmehr Gelehrte-, Bürger- und Handwerksschulen, wo möglich auch Militairschulen zugleich sein, wenigstens mußten sie an vielen Orten die Anforderungen jener sehr berücksichtigen und dadurch von ihrer ursprünglichen Bestimmung ganz abgehen. Dieses war die äußere Gestaltung jener alten Schulen, wie das Leben und seine unmittelbare Ansprüche auf ihren Zweck wirkten.

Die geistige Auffassung der Bestimmung jener Schulen hatte im Kampfe mit dem Realismus immer entschieden die ideale Entwickelung aller höhern Kräfte des Menschen fest gehalten und so, den ursprünglichen Zweck bei jeder Organisation schützend, dahin gewirkt, daß die Gymnasien allgemeine Vorbereitungsschulen für jede höchste menschliche Ausbildung blieben. Hatten die Elementar-Schulen zur Aufgabe, allen Menschen, in welchem Stande und Verhältnisse sie auch lebten, die allgemeinste christliche

Bildung und Wissenschaft anzueignen, womit jeder als Mensch und Christ, ja als Europäer seine Bestimmung erreichen könnte, so hatten die Gymnasien die Bestimmung, allen, denen weitere Mittel zur Ausbildung beschieden waren, eine allgemeine Ausbildung ihrer höhern, edlern Kräfte zu geben. Hatte jenen die Noth und Bedrängniß für das leibliche Leben die Pflicht aufgelegt, in dem Körperlichen und Irdischen allein werkthätig zu sein und dazu schon von früher Jugend ihre Kräfte zu gebrauchen und auszubilden, so wurde für diese die Jugendzeit, wozu die Natur sie bestimmt zu haben scheint, zur Entwickelung und Entfaltung der schönen und erhabenen Anlagen des Menschen. Wenn jene Industriellen durch ihre Anforderungen bloß nützlicher Kenntnisse für die Jugend faktisch die Zeit und sich für so arm und herabgekommen erklärt hatten, daß sie nicht einmal Mittel mehr hätten, die schönsten Anlagen ihrer Kinder sich entfalten zu lassen, wie es ihre Jugendzeit forderte, so hielten die höher Gebildeten, deren Bestimmung es war, die höchste Intelligenz im Staate zu repräsentiren und so allgemein und lebendig als möglich zu erhalten, an der von Gott und der Natur vorgeschriebenen Ordnung fest, das Reich des Geistes und alles Großen und Hohen durch jene Schulen allgemein begründen und verbreiten zu lassen.

Die Gymnasien hatten den hohen Zweck der Natur, wie sie ihn dem Menschen gestellt hatte, aufgenommen und wankten in Preußen nicht, ihn zu erreichen. Es war dies aber eine eben so schwierige als schöne Aufgabe für diese Schulen. Alles wurde bei uns aufgeboten, selbst unter jenem industriellen Drängen, dem die Schulen mehr und mehr nachgeben mußten, dies zu erreichen, bis das gesammte höhere Schulwesen an dem Maaßlosen, an der zu großen Anstrengung erkrankte. Dennoch war jenem Streben noch

nicht Genüge geschehen, mochten auch die Gymnasien durch Aufnahme der nützlichen Lehrgegenstände als die besten Bildungsanstalten für jene Stände von Verständigen anerkannt werden. Alle Unterrichtsgegenstände, auf deren unmittelbaren Zweck man nicht mit Fingern hinweisen und sagen kann, daß sie einem Theologen, Juristen, Medizi- ner, Kaufmann, Offizier u. a. m. durchaus nothwendig seien, sind überflüssig, taugen zu nichts; sie zu lehren ist Thorheit. Latein ist bloß für die Studirenden von Werth, für alle andere Stände Kräfte und zeitraubend. Griechisch sollte Niemand, im äußersten Falle nur Philologen und Theologen lernen. So unkenntlich ist der Zweck der Gymnasien geworden! Es ist hier der Ort nicht, diese Meinungen zu widerlegen und nachzuweisen, was jene einzelnen Lehrzweige in dem ganzen Unterrichtsplan der Gymnasien bedeuten und bezwecken; allein die Bemerkung dagegen kann ich nicht unterdrücken, daß die organische Entwickelung höherer Bildung nicht so eine leichte und allbekannte Sache ist, daß jeder ohne weitere Ueberlegung darüber abzuurtheilen im Stande wäre. Gewiß ist es, daß jene leider zu herrschende Meinung eben so falsch als oberflächlich ist. Und mehr oder weniger möchte sich dies aus dem allgemeinen Zwecke der Gymnasien, den ich hier anzudeuten benöthigt bin, schon ersehen lassen.

Nach der obigen Vergleichung mit den Elementarschulen ergab sich, daß die Gymnasien im Allgemeinen zum Zwecke haben, alle höhern Anlagen des Menschen zu der Ausbildung zu bringen, wozu den Elementarschulen Zeit und Mittel fehlen. Als die höhern und edelsten Kräfte des Menschen haben immer die moralischen und intellektuellen gegolten. Diese also zur vollen Ausbildung zu bringen und in ein lebendiges thatkräftiges Bewußtsein zu er-

heben, ist der spezielle Zweck der Gymnasien. Was heißt aber eine solche Bildung? Die moralische Entwickelung kann nichts anders heißen, als in den Jüngling Glauben, Vertrauen und Anhänglichkeit an Gott, seine Offenbarung, die Kirche, den Staat, die Natur und alle Lebensverhältnisse so pflanzen, daß sie als rege Thatkraft in seinem Leben erscheinen. Die intellektuelle wird erreicht sein, wenn in ihm die Hauptformen geistiger Aeußerung aufgeschlossen sind, d. h. wenn er gelernt hat, die allgemeinen Zeit- und Raumverhältnisse in Zahl und Maaß zu umfassen und zu bestimmen, wenn seine formellen geistigen Kräfte, wie man sie auch in ihren Aeußerungen nennen mag, Gedächtniß, Einbildungskraft, Verstand, Vernunft in all ihren Regungen an dem Ebenmaß und dem idealen Gepräge der alten und neuen Geisteserzeugnisse gemessen und veredelt sind, Kopf und Herz durch den reichen Inhalt der Geschichte zum rechten Thun gebildet, und er im Stande ist, sein Gesammt-Wissen in reiner und fertiger Sprachform zusammenzufassen und mitzutheilen; wenn überhaupt seine Geisteskraft dahin erstarkt ist, daß er die allgemeinen Lebensverhältnisse umspannen, unter höhere und höchste Verhältnisse unterordnen und allgemein richtig würdigen kann. Das ist das hohe Ziel, dem die Gymnasien zuzuführen den Zweck haben. So vorbereitet ist der Jüngling reif und wohl befähigt, sich in kurzer Zeit mit den Kenntnissen und Fertigkeiten eines jeden Lebensverhältnisses bekannt zu machen, und eben so gut ein würdiger Bürger, tüchtiger Offizier und gewandter Kaufmann zu werden, als jeden wissenschaftlichen Vortrag über spezielle Gegenstände richtig aufzufassen und zu bearbeiten.

Das sah man in früherer Zeit ein, und die Verstän-

digen handeln auch heute noch nach dieser Einsicht [1]. Daher wurde auch der industriellen Richtung unserer Zeit, welche im vorigen Jahrhundert durch die Philanthropinen auch in die Theorie des Schulwesens so gefahrdrohend eindrang, und jenen Zweck unkenntlich zu machen drohte, der Humanismus in Preußen von den hohen Obern mit fester Hand gehalten. Das erprobt Gute blieb, wenn auch Fremdartiges eindrang, Grundlage, und rettete vor dem Umsturze aller positiv gewordenen Grundsätze, und vor jener Anarchie der Schule, welche benachbarter Länder Schulwesen in ein so unglückliches Chaos schwankender Meinungen gestürzt hat. So viel Dank sich damit die hohen Obern des Schulwesens verdient haben, so gilt es doch, wenn irgend einmal, gegenwärtig, nicht vom erprobt Guten abzulassen und die neuen, auftauchenden Meinungen für den Realismus und seine Schulen mit Nüchternheit zu prüfen.

Denn wir alle sind durch die neuen industriellen Fortschritte von der Bildung zur frühen Nützlichkeit und Brauchbarkeit so erfüllt, und dem Hohen der tiefsten, geistigen Ideen, namentlich der religiösen, so entfremdet, daß wir mit der größten Vorsicht, ja selbst Mißtrauen von dem bisher erprobt Guten abgehen und Neues einführen dürfen. Es ist bald geändert und unsern Kindern und Enkeln entzogen, was wir als bloße Nutznießer hätten treu

---

1) Eine gelegentliche Bemerkung eines der gebildetsten Preußischen Generale, des Hrn. v. B . . . . möge das Bestreben der Realisten wenigstens in einer Beziehung andeuten. Er sagte: Hätten unsere Offiziere eine Gymnasial-Bildung, so hätten sie auch später noch irgend wissenschaftliche Nahrung und, wie es sich für Gebildete gebührt, an Kunst und Wissenschaften Freude, so aber haben sie das nicht und Langeweile plagt sie.

verwalten und eben so treu überliefern sollen. Es sind bald, will es die Obrigkeit, viele der Gymnasien in Bürger- oder Realschulen umgewandelt, und statt der bisherigen allseitig geistigen, moralischen, intellektuellen und ästhetischen Bildung eine bloße sachliche eingeführt, welche sich zu jener, wie Technik und Handwerk zu Wissenschaft verhalten. Es sind bald diese Anstalten, altem stiftungsmäßigem Willen nach zu höhern Studien bestimmt, in Handwerksschulen umgewandelt und der Geist und Wille des Stifters andern, niedern Zwecken dienstbar gemacht, ohne daß jene industrielle Richtung der Zeit wüßte oder überlegte, daß dieses wider das Recht eben so sehr, als wider die gute Sache angehe.

Oder sind jene sogenannten Bürgerschulen, in deren Vermehrung Viele einen Fortschritt erkennen wollen, etwas mehr, als Anstalten, welche das geistig höher bildende Element der Gymnasien weglassen und die übrigen das leibliche Leben mehr betreffenden Lehrgegenstände ausgedehnter lehren? Sie selbst wollen mehr nicht sein, obwohl sie ihre Aufgabe und ihren Zweck nicht so negativ stellen. Sie wollen alle jenen Fabrikanten, Kaufleuten, Oekonomen, Mechanikern, Militairs, Beamten beim Rechnungs-, Bau-, Berg-, Post-, Forst- und Steuerwesen u. a. m., eine praktische Bildung für ihren Beruf geben und dahin führen, daß sie mit einem gewissen gebildeten Sinne und verständiger Weise ihren Beruf ausfüllen und die äußern Lebenserscheinungen beurtheilen. Faktisch setzen sie aber die Bildung aller dieser Leute um eine Stufe herunter, indem sie ihnen alle Mittel höherer und tieferer Beurtheilung ihres eigenen und andern Thuns und Wirkens vorenthalten.

Denn gehen wir ein auf ihre eigene Bildungsweise und machen uns klar, wie und womit sie ihre Entwickelung bewerk-

stelligen. Ihre Hauptlehrgegenstände sind im Unterschied zu den Gymnasien die Naturwissenschaften, Naturgeschichte, Naturlehre, Mineralogie, Zoologie, Botanik, Physik, Chemie, Astronomie, erweiterte Geographie. Die andern haben die Gymnasien mit ihnen gemein. Alle jene Dinge nun sind bloße Objekte des Wissens und Auffassens, ohne weitere Bildungsfähigkeit. Die Stoffe, die Gesetze ihrer Wirkung, die Erscheinungen in der Natur können nur als Gegenstände der Erkenntniß dem Schüler geboten werden. Sie üben die Auffassungskraft und das Gedächtniß, sind übrigens so lange ohne geistige Hebekraft, als sie nicht, wie bei dem Fabrikanten, Forstbeamten, Pharmazeuten, zur Anwendung und Verarbeitung dienen. Diese Masse von Dingen und Eigenschaften der Dinge sind also bei den meisten nichts als todte Namen in gewisse Ordnung und klassenweise Verbindung gebracht, welche die Vorzeigung von Dingen und Experimenten zwar anschaulicher und dem Gedächtnisse behaltiger machen kann, aber alle andern geistigen Thätigkeiten ohne Uebung lassen, und für die meisten praktischen Lebensverhältnisse ohne Nutzen sind. Und das sind die zwei Punkte, worin sich die Realschulen von den Gymnasien unterscheiden.

Diese machen zugleich geistig kräftig und tüchtig zu jedem Beruf durch jede mögliche Uebung des Geistes und Mittheilung der wissenswürdigen Dinge; jene begnügen sich mit der ausführlichen Mittheilung der im werkthätigen Leben und einzelnen Berufsthätigkeiten besonders hervortretenden Dinge. Die Gymnasien üben durch Mathematik, die alten Sprachen, Geschichte, Geographie und mehrerer jener reellen Kenntnisse, die niedern und höhern Geisteskräfte zu jedem zukünftig menschlichen Thun, die Realschulen üben bloß mit der Mathematik, eignen die neuern Sprachen dem Schüler

als Gedächtnißfertigkeit an und lehren die Naturwissenschaften wissen und auffassen. Da die Mathematik mehr auf die Anwendung in konkreten Fällen des praktischen Lebens gerichtet ist, so fällt alle absichtliche Uebung des Geistes weg, und das Ganze ist mehr ein bloßes Anlernen der verschiedenartigsten Dinge, als ein zweckvolles systematisches Entwickeln und Erziehen des Menschen. Jenes übermäßige Anfüllen der Naturwissenschaften hat nun, da jede andere Richtung fehlt, die natürliche Folge, daß jene Schüler ihr Leben hindurch diesen Naturerscheinungen zugewandt sind, und jede andere geistige Beziehung mehr oder weniger gleichgültig außer Acht lassen, so daß sie sich allmählich an jene aller höhern Ansicht entkleidete naturalistische Urtheilsweise gewöhnen, welche, jeder historischen Grundlage entbehrend, ja dieselbe läugnend seit der Revolution und ihrem Gefolge durch alle Stände gepredigt worden ist.

Ihr höchster Zweck ist, praktisch brauchbare Leute zu bilden d. h. in sachlicher Beziehung ausgedrückt, materiellen Nutzen überall zu fördern. Das wäre gut, wer sollte es nicht loben, wenn der Träger und Hebel desselben, die geistige Macht, auch in jenen Schülern lebendig gemacht würde. Sie bilden jetzt schon und in die Zukunft noch mehr einen bedeutenden Theil der Bevölkerung, und gerade jenen der Notabeln, welche alle Interessen des Bürgerstandes und Landes, sei es im Magistrate, oder als Landesdeputirte, vertreten, welche also über Kirchen- und Schulsachen, über Wissenschaft und Kunst sprechen und rathen sollen. Diese große Zahl reißen jene Schulen von dem Stande, welcher in jedem guten Staate so zahlreich als möglich das höhere geistige Element repräsentiren soll, ab; sie pflanzen, indem sie darüber unwissend lassen, jene Ge-

danken- und Ideenverwirrung fort, welche keine Principien anerkennt, und philisterhaft urtheilt, daß das nichts sei, was nicht materiellen Vortheil sichtbar zeigt. Noch weiß man nicht, was es heißt, jene Bildung allgemein zu machen, und die höhere auf wenige zu beschränken. Wenn die Erfahrung darüber gesprochen hat, möchte es leider zu spät sein, wie bei dem Kinde, welches die Macht des Feuers durch Verbrennung der Hand erfährt. Die Erfahrung ist auch schon zur Genüge gemacht, ein weiteres Versuchen würde die beabsichtigten Früchte selbst zerstören. Denn es wird unfehlbar jene Selbstsucht, Eigennutz und Nützlichkeits-Betriebsamkeit zu jenem Kulminationspunkt kommen, welcher in den „Papieren eines Verstorbenen"[1]) so schön charakterisirt ist. „Und wieder sind nach meinem Tode hundert Jahre vergangen. Wie wird es nun wohl mit der Liebe stehen, wo die industrielle Zeit in aller ihrer Kraftentwickelung da ist, deren Morgenröthe schon während meines Lebens mit Dampf- und Geld-Regiment so hell hereinbrach, wo die rohe, die klassische, die romantische, unsere konfuse und wiederkäuende Zeit — alle vorbei sind und die nützliche allein den Menschen regirt. — Wohin mit der Leiche deines Vaters, fragte Jemand dessen Sohn? Dahin natürlich war die Antwort, wo sie am nützlichsten ist: — auf's Feld als Dünger!" —

Vor diesem Aeußersten, worauf mit dem realistischen Streben mächtig hingearbeitet wird, und was jetzt schon zu mächtig geworden ist, muß allseitig gewarnt und gewehrt werden. Die Gymnasien müssen Vorbildungs-Anstalten für alle höhern Stände bleiben. Die historische Bildung, welche die Gymnasien dadurch begründen und

1) Thl. 1. S. 134.

zum Theile geben, daß sie durch ihre Sprachbildung alle Zeiten bis zu dem hohen Alterthum zugänglich, und die zwei Völker, auf deren Bildung die nachherige ruht, in den Schülern durch ihre Sprache lebendig machen, sollte keinem gebildeten Preußen, ja Europäer auch in Zukunft fehlen dürfen. Die Verarbeitung der allgemeinen Ideen über Kunst und Wissenschaft, Religion und Moral, Recht und Gesetz, Freiheit und Willkühr, Zucht und Ordnung, Krieg und Frieden, Barbarei und Kultur, wie sie in den alten Schriftstellern gelesen und eingesogen werden, muß so allgemein als möglich gekannt und im Leben lebendig bleiben, wenn nicht Europa der Anarchie entgegenreifen soll.

B. Vorschläge zu möglichen Verbesserungen.

Die Gymnasien müssen aber auch anderer Seits das Ihrige dazu beitragen, daß sie nicht als veraltete, dem Leben und seinen Bedürfnissen entfremdete Anstalten verlassen werden. Es kann nicht mehr gefragt werden, ob auch sie für das Leben und seine Bedürfnisse vorbilden und jene Lehrgegenstände lehren sollen, welche im lebendigen Verkehr des Lebens überall zur Anwendung kommen und alle Verhältnisse durchdringen. Darin unwissend lassen, heißt heut zu Tage bei der höchsten sonstigen Entwickelungsweise mangelhaft bilden. Denn wer im Leben eine höhere Stellung nützlich behaupten will, darf nicht unwissend sein in Allem dem, was durch Wort und Schrift bis zur niedersten Masse dringt und Aller Herzen bewegt; er muß auch dieses kennen und thätig darin mitwirken. Was würde daher aus den Gymnasien werden, wenn sie, in ihrer abstrakten Bildungsweise fortfahrend, endlich auf die eigentlichen Gelehrten ihre Bildung beschränken und somit nicht den zehnten Theil ihrer Schüler behalten wollten.

Nach der oben schon angeführten Nachweisung des Besuches und Abganges der Schüler von hiesiger Schule bildete dieselbe bisher in einem zehnjährigen Durchschnitt einen für die gelehrten und 16 für andere Stände, ein Resultat, welches, wenn dasselbe allgemein bekannt wird, nothwendig eine Umänderung des Schulwesens verlangt. Denn die Gymnasien, welche jetzt hundert Schüler zählen, würden auf kaum zehn, also jede Klasse auf zwei beschränkt werden. Die Schüler aller Gymnasien einer Provinz zusammen würden kaum der Anzahl eines jetzt zahlreich besuchten Gymnasiums gleich kommen. Und da jetzt schon für die niedern Beamtenstellen jene Real-Schulbildung ausreicht, so ist auch zu erwarten, daß bald die Kammeralisten und Mediziner sammt den Lehrern für jene Realschulen jene Bildung für ausreichend und wo möglich für passender erklären, als die jetzige gelehrte, und sofort sich ebenfalls trennen. Damit wären die höhern Schulen so gut wie ausgestorben und nur noch als merkwürdige Antiquitäten, gleich den Klöstern, ihren ursprünglichen Stiftern, an wenigen Orten wieder zu finden. Man glaube nicht, daß dies bei jenem Fortgange der Dinge so fern liege. Dann wenn in Folge jener Zeitrichtung überall zweckmäßige Mittelschulen errichtet werden, und diejenigen denen zueilen, welche nicht studiren wollen, so würden nach amtlichen Zählungen [1]) die Gymnasien außerordentlich vermindert werden müssen. Nach einer zehnjährigen Zusammenstellung der Gesammt-Schülerzahl und der zur Universität Entlassenen an dem hiesigen Gymnasium [2]) gelangte wie gesagt, nur der sechs-

---

1) S. den Aufsatz des Hrn. Hoffmann, Director des statistischen Büreaus i. d. medizinischen Zeitung, Nro. 16 dieses Jahres.

2) Programm zur Herbstprüfung von 1832. S. 39.

zehnte Theil bis nach Prima. Wenn nun auch in jener Zeit mehrere aus Sekunda auf Universitäten giengen, um dort das Schulexamen zu machen, und sofort zu studiren, so giengen doch auch mehrere von jenem 1/16 aus Prima ohne Prüfung zu andern Lebensverhältnissen über, so daß das Verhältniß der studirenden zu den nicht studirenden Gymnasial-Schülern wie eins zu sechszehn, ziemlich richtig sein möchte. Solche Zahlenverhältnisse werden es den Industriellen nicht schwer machen, bei jener Einrichtung der Gymnasien eigene Schulen für sich durchzusetzen. Denn es gehört eine außerordentliche Weisheit und Beharrlichkeit der Obern dazu, welche aus Erfahrung, aus historischer, nicht philosophisch-theoretischer Bildung erwachsen ist, und welche selten vorausgesetzt werden kann, um jener Richtung der Zeit zu folgen und ihr bis zur vollen Entwickelung nachzugeben, ohne das Reich des Geistes beschränken zu lassen. So großartig diese sich bisher bei uns bewährt hat, und noch eine Zeit bewähren möchte, wo wird sie endlich gefunden werden, wenn der Götze der Nützlichkeit allgemein verehrt wird, wenn allgemein Realschulen bilden, und diese Bildung als die höchste von Jedermann anerkannt wird? Die Führer, wie die Geführten werden dann gleichmäßig des höhern Lichtes beraubt sein und blind dem Verderben zueilen, so daß sie endlich auch das zeitlich schöne Leben zerstören, was sie gesucht haben.

Die Natur des menschlichen Lebens gleicht dem All der übrigen Dinge. Ueberall Mannigfaltigkeit, Vielseitigkeit; wo Einseitigkeit einreißt, zerstört sie bis zur Auflösung ihrer selbst. Die Gymnasien dürfen also in jene sich vorbereitende Theilung der Schüler der guten Sache wegen nicht einwilligen, müssen sich vielmehr als Vorbereitungsanstalten aller höher gebildeten Stände behaupten,

und diejenigen Einrichtungen treffen, welche zur Erreichung dieses Zweckes nöthig sind. Und dabei dürfen sie es noch nicht einmal bewenden lassen, sondern müssen auch ihre Organe, die Zeitschriften, und insbesondere ihre Programme dazu benutzen, die öffentliche Meinung von ihrem Wollen und Wirken in einer Weise zu unterrichten, daß ihnen das Vertrauen so allseitig und unbeschränkt theils erhalten, theils wieder geschenkt wird, als es ihre hohe Sache verdient. Es kann ihnen bei diesem Bestreben nicht fehlen, daß sie das Band der höhern Stände, welches alle Tage lockerer wird und in Prätensionen und Theilungen der mannigfaltigsten Art weiter und weiter auseinander geht, durch eine und dieselbe Vorbildung wieder enger knüpfen, und in ihnen über die wichtigsten Dinge jene Gleichheit der Meinung und Gesinnung, der Principien im Denken und Handeln wieder begründen und befestigen, auf welcher die Achtung der höchsten Lebensgüter, der Religion, der Kirche, des Staates, der Gesetze, jeder Obrigkeit und im Allgemeinen Zucht und Ordnung beruht.

Denn wie jene Stände in Wort und That sich gleichbleibend und mit ernster Ueberzeugung aussprechen, so bewegen sich auch die niedern Verhältnisse des Lebens. Zeigen sie die rechte Bildung, achten sie reine Sitte, gute Zucht, ächt höheres Streben und verschmähen eben so den Schein und Scheingüter, Luxus und weichlichen Sinnengenuß, so werden auch gute Sitten und der Lebensernst in die niedern Klassen wieder einkehren, der ihren Bestrebungen und Leibesmühen so natürlich ist. Und damit würden die Schulen einen andern höhern Beruf erfüllen, welcher ihnen von jeher zugedacht war und die Größe ihrer Wirksamkeit recht erkennen lehrt, den der Volksbildung im höhern Sinne. Ihn konnten sie bei dem Auseinandergehen aller Verhältnisse und Bestrebungen bis-

her nicht mehr im Auge behalten, würden ihn aber natürlich freudig wieder aufnehmen, wenn der Staat eine gleiche Gymnasial-Bildung von allen gebildeten Ständen forderte. Kann doch der Staat die Wirksamkeit dieser Schulen nicht so beschränken und so einseitig machen wollen, daß sie nur seine Beamte vorbilden sollen, es muß ihm vielmehr besonders daran gelegen sein, jene höhere Geisteskraft so vielfach als möglich im Leben thätig und wirksam zu sehen. Und gerade die Stände, welche er weniger im Leben beaufsichtigen kann, muß er so vorzubilden suchen, daß die öffentliche Wohlfahrt durch alle Lebens-Verhältnisse und Stufen gesichert sei. Nicht bloß die Wirksamkeit und Würde des höhern und niedern Beamten wird durch jene Bildung erhöht, sie sichert auch die Thätigkeit des Kaufmannes und Fabrikanten, und somit das Vertrauen im Handel und Wandel, sie ziert und bietet würdige Beschäftigung dem Bürger, Offizier und Oekonomen, sie vereinet alle zu Beförderung allgemeiner, höherer Interessen, sie wird die Seele, welche alle durchdringt und in jeder Lebenslage auf das hinweist, was sie vom Ungebildeten unterscheidet, auf das höhere Reich des Geistes.

So einleuchtend es nun sein möchte, daß dieses Ziel der allgemeinen höhern Schulen das allein rechte, wie das schönste der Gymnasien sei, so schwer scheint es zu dessen Realisirung Mittel und Wege zu finden. Denn will man Alles, so erreicht man nichts und geht zugleich unter den Bestrebungen zu Grunde; will man aber Weniges und Gründliches, so genügt man nicht der Mitwelt, welche an Umfassendes im Wissen und Können gewöhnt ist. Gegen einen Versuch aber, diesen Gegensatz zu vereinigen, warnt schon im voraus die Sorge für die Erhaltung der Gesundheit Leibs und der Seele, so daß es gewiß ist, daß

Vorschläge zu Veränderungen und Verbesserungen, so allseitig sie auch gemacht werden, die Frage über den angeregten Gegenstand zu aller Zufriedenheit nicht lösen werden, und es der Zukunft aufbehalten bleibt, durch weisen Gebrauch der gemachten Erfahrungen und Anforderungen die Lösung vorzubereiten und menschlicher Weise mehr oder weniger vollkommen praktisch zu versuchen. So wenig demnach die Weisheit der Obern solch vielseitigen Vorschlägen Gehör geben kann, so sehr wird sie doch das erprobt Gute sondern und von Andeutungen Kenntniß nehmen, welche darauf Bezug haben. Daher erlaube ich mir noch einige Folgerungen aus den bisherigen Erörterungen hinzuzufügen, welche vielleicht geeignet sein möchten, einiges Licht auf die mögliche Gestaltung des Schulwesens zu werfen.

Um eine Bildung in jener vorgeschlagenen Allgemeinheit möglich zu machen, scheint es unumgänglich nöthig zu sein, daß dieselbe mit dem sechszehnten höchstens achtzehnten Jahre erreicht sei, damit jeder jung genug seinem speziellen Beruf zueilen und mit der biegsamen und thätigen Kraft das angreife, was sein ganzes Leben ihn beschäftigen soll. Dieses setzt aber auch die Bedingung voraus, daß die Erreichung eines so hohen Zieles im frühesten Lebensalter schon Beachtung finde und nicht erst mit dem zehnten bis vierzehnten Jahre unternommen werde. Bekanntlich haben die Elementar-Schulen neben den gewöhnlichen Unterrichtsgegenständen des Lesens, Schreibens und Rechnens noch viele andere aufgenommen und erreichen dadurch auch in jenen nöthigsten Dingen kaum die genügende Sicherheit im vierzehnten Jahre. Jene andern Gegenstände werden aber alle in den Gymnasien besser und ausführlicher gelehrt. Wer also aus den Elementar-

schulen zu jenen höhern übergeht, verliert die beste Zeit zur Erreichung seines Zweckes, mag er nun einen Beruf wählen, welchen er immer will. Es müssen also zu den Gymnasien Elementar-Vorbereitungsschulen errichtet werden, welche schon an vielen Orten bestehen und welche nach dem zu erreichenden Zwecke der Gymnasien und nach den Kräften der Kinder zugleich eingerichtet sind. Drei jährliche Klassen möchten hinreichen. Nähme man mit dem sechsten Jahre (denn früher sollte kein Kind, geschweige eines, welches seine geistigen Kräfte die ganze Jugend hindurch beschäftigen und anstrengen soll, die Schule betreten dürfen) den Knaben in die erste Klasse auf, so würde er in 2 bis 3stündigem, täglichen Unterrichte Lesen und Schreiben so weit lernen, daß er in den beiden darauf folgenden Jahren seine Muttersprache etwa nach Götzingers trefflich eingerichteten Elementarbüchern soweit inne hätte, daß er mit dem neunten Jahre, wenn er in den zwei letzten Jahren täglich nur vier Unterrichtsstunden gehabt hätte, zum Erlernen der lateinischen Sprache mit vollem Nutzen fortschreiten könnte. Dabei müßte er mit ganzen Zahlen rechnen, beten und die biblische Geschichte, vielleicht auch im letzten Jahre den Anfang des Gesanges gelernt haben. Mehr aber nicht.

Was nun den Gymnasial-Cursus betrifft, so habe ich oben schon ausgeführt, wie viel die Zerreißung des Unterrichtes sowohl durch zu viele als zu verschiedenartige Unterrichtsgegenstände dem Fortgange des Unterrichts wie der Gesundheit schade. Die Nothwendigkeit, einfach zu sein, so Weniges und so Gleichartiges als möglich der Jugend zu bieten, muß in der Schule mehr und mehr Anerkennung finden. Die Kraft des Schülers muß in jeder Beziehung über den Stoffen Herr bleiben, und wenn

ihm auch das Lernen seiner Natur nach kein Spiel sein kann, so darf es doch weder durch die Vielheit noch Schwierigkeit der Lehrobjekte seinen Geist überfüllen und überspannen. Die Schule muß ihn vielmehr während der ganzen Zeit ihres Wirkens daran gewöhnen, was er im Leben fortwährend thun muß, nämlich alle sich bietenden Gegenstände mit der Kraft seiner Intelligenz und seines Willens zu gewältigen. Der Mensch muß, wenn sein Leben und Wirken kräftig und genügend sein soll, über den sich bietenden Verhältnissen mit klarem Blicke und thatkräftigem Willen erhaben bleiben. Dieses beglückende Bewußtsein der Thatkraft im Erkennen und Wollen ist im Allgemeinen bis zur Erkenntniß seiner Grenzen die Aufgabe aller höhern Bildung. Durch zu große Vielheit oder Schwierigkeit der Lehrgegenstände in der Schule schon dieses Gefühl abschwächen, hieße ebensoviel, als Schwächung des Geistes und Leibes statt ihrer Stärke suchen. Was kann aber alles Lernen und Bilden helfen, wenn der Schüler, Mann geworden, keine Kraft mehr hat, dem Lebensdrange und seinen tausendfachen Anforderungen nachzukommen? Was ist ihm das Leben, wenn er nicht so viel Kraft übrig hat, daß er sich mit Leichtigkeit und Freuden den Mühen unterzieht? Das Leben ist an sich ein Spiel, in diesem Falle wird es überall hinkende Qual, die nicht selten zur Verzweiflung führt.

Die Kraft aber eines gesunden, selbstständig wirkenden Verstandes, sie mag im Bauern oder im Staatsmanne erscheinen, wie sicher ist ihre Wirksamkeit, wie entschieden ihr Erfolg! Sie zu erhalten und zu stärken, vom Einfachen zu größern Verwickelungen zu führen und in klarer Umsicht und Herrschaft zu erhalten, das ist das Erste und Nöthigste aller Schulbildung. Und gegen sie ist bis-

her gewiß gefehlt worden. Denn es war ein tägliches Ueberfüllen von unzähligen und kleinlichen Kenntnissen der verschiedensten Art. Einfache Speise aber gibt wie dem Leibe so auch der Seele die kräftigste Gesundheit. Nur sie wird von der lebenden Kraft ohne Beschwerde gewältigt und zur Nahrung umgeschaffen, nur bei dieser bleibt die Kraft selbst gesund und kann sich erhöhen, erweitern und ausbilden. Einfachheit also in den Unterrichtsstoffen der Zeit und Behandlung nach ist es, welche jede Schuleinrichtung leiten und begleiten muß.

Derselbe Unterrichtsgegenstand, in vier Stunden wöchentlich ein Jahr gelehrt, wird gewiß tiefer und weiter führen, als derselbe Unterricht zwei Jahre in zwei Stunden gelehrt und durch einen andern getheilt und zerrissen. In weit höherm Grade werden zwölf Unterrichtsstunden in viel kürzerer Zeit wirken als acht, welche ein anderer Lehrgegenstand viermal unterbricht. Will Jemand eine lebende Sprache erlernen, so erreicht er am sichersten und schnellsten sein Ziel, wenn er in das Land geht, wo er sie stets, ununterbrochen sprechen hört. Die wiederholten Eindrücke eines Monates wirken mehr und beschäftigen, wenn erst Verständniß erlangt ist, lebendiger, als es in einer Stunde täglichem Unterrichte Jahre lang möglich gewesen wäre. Wenn irgend etwas, so weist gewiß dies darauf hin, daß die Lehrgegenstände irgend wie in jeder einzelnen Klasse vermindert und alle wenigere Jahre, aber in mehr Stunden, nach einander gelehrt werden müssen. Freilich wird auch hier die Erfahrung erst sichere Entscheidung geben können. Allein wenn man bedenkt, daß sechs bis zehn Gegenstände in jeder Klasse gelehrt werden, wovon sich der Unterricht der meisten, wie sie sich allmählich mehr und mehr geltend gemacht haben, durch viele Jahre hindurch

zieht, so sieht man ein, daß bei dieser Eintheilung nicht die Auffassungsart der Knaben geleitet hat, sondern eine gewisse Willkühr, welche keine andere Aufgabe hatte, als jene Menge von Lehrgegenständen in eine Reihe von Jahren und Stunden zu vertheilen. Die Anfertigung des Schulplans war demnach eine leichte Sache, welche ohne die Lehrer und deren Erfahrung füglich ausgeführt werden konnte. Aber freilich nur zum Nachtheil der Sache. Denn weder der Erfolg noch die Schwierigkeiten des Unterrichtes konnten in dieser Weise Beachtung finden, noch weniger die theuern Erfahrungen der einzelnen Lehrer gesammelt und festgehalten werden. Soll daher die Basis sicherer Besserung im Schulwesen gelegt werden, so wird der Anfertigung der Schulpläne eine viel größere Aufmerksamkeit zugewendet werden müssen. Denn sie bestimmen die Wirksamkeit eines ganzen Jahres; sind sie zweckmäßig, greifen die einzelnen Räder gut in einander, so ist ein guter Grund gelegt. Ohne ihn werden die einzelnen Kräfte, noch so thätig, sich vergeblich abmühen. Ihre Mühe paßt nicht, weder zum Einzelnen und Folgenden, noch zum Ganzen, und ist daher, wenn auch nicht ganz verloren, doch ohne den beabsichtigten Erfolg.

Wenn nun auch in den Schulplänen sicher gemachte Erfahrungen Beachtung finden, und man auf größere Einfachheit hinarbeitet, so wird immer die schwierige Frage mit ihrem ganzen Gewichte übrig bleiben, in welcher Weise diese zu bewirken möglich sei. Denn es muß auch vom Standpunkte des Humanismus zugegeben werden, daß die Real-Lehrgegenstände nicht mehr aus den Gymnasien verbannt werden können, selbst in dem Falle nicht, daß nur zukünftige Gelehrte darin ihre Bildung fänden. Mag man auch absehen von ihrer geistigen Bildsamkeit,

so sind doch Viele so wissenswürdig, und haben im Leben ein solches Gewicht erlangt, daß jeder höher Gebildete von dieser Kenntniß nicht entblößt sein darf.

Der sprachliche Unterricht anderer Seits hat schon solche Beengungen erfahren, daß er sein Ziel anerkannter Maaßen nicht mehr erreicht, und, soll er überhaupt wirksam sein, nicht noch mehr eingeschränkt werden darf. Es scheint also kein anderer Ausweg möglich, als durch Versuche eine neue äußere Einrichtung vorzubereiten. Denn da es, wie ich bisher zu zeigen bemüht gewesen bin, für das gesunde Bestehen der bürgerlichen Ordnung nachtheilig ist, die Realschulen zu vermehren, und dadurch die Realien an den Gymnasien zu vermindern, da überdies, wollte man dadurch die Realien an den Gymnasien eingehen lassen und in Real-Schulen umschaffen, das Bedürfniß nach Gymnasien in jenen Städten ebenso fühlbar bleiben würde, als jetzt dasselbe nach Real-Schulen sich ausspricht, da es überdies das ernsteste Bestreben der Gymnasien sein muß, allgemeine Vorschulen jeder höhern Bildung zu sein, so scheint nichts übrig zu bleiben, als die verschiedenartigen Unterrichtsgegenstände von einander zu sondern, und die Realien b e s o n d e r n Klassen zu überweisen, wo sie im Zusammenhange so ausführlich, als es sich für allgemeine Vorbereitungsschulen gebührt, gelehrt werden können, ohne der Gesundheit zu schaden und die übrigen Lehrgegenstände zu beengen und zu zerreißen.

Die gegenwärtige Anzahl der Klassen würde dabei, wenn der Sprachunterricht weniger abstrakt und mehr Geistesgewandtheit erstrebend gegeben würde, gut ausreichen. Denn in Sexta und Quinta würde mehr Sprachgewandtheit im Deutschen und Lateinischen erreicht werden, als mit jener Methode bis zur Tertia. Wenn daher in

Quarta hauptsächlich jene Real-Gegenstände zusammengefaßt werden könnten, welche in den niedern Klassen zerstreut gelehrt werden, und für die zu niedern Lebensverhältnissen Abgehenden besonders nützlich sind, so würde mit Quarta ein Cursus abschließen, welcher für diese sehr nützlich und für die weiter Studirenden nicht schädlich sein könnte, selbst wenn man die Realklasse auf 1½ Jahr ausdehnte. Denn der lateinische Sprachunterricht könnte in vier wöchentlichen Stunden genugsam unterhalten werden, da der deutsche Sprachunterricht, in enger Verbindung mit jenem betrieben, die Sprachentwickelung hinlänglich fördern könnte. Es würde dadurch einem Bedürfnisse abgeholfen, was sehr fühlbar ist, indem ein sehr großer Theil der Schüler aus Quarta und Tertia ausscheiden, ohne bisher viele Berücksichtigung gefunden zu haben. Gleichmäßig könnte die höhere allgemeine Bildung mit der Unter-Prima beschlossen, und darin die höhern naturwissenschaftlichen Gegenstände dort zusammengedrängt sein, damit die übrigen Klassen, unbeengt durch jene heterogenen Gegenstände, vollendeter, geistigen Ausbildung entgegenstreben könnten. Die Ober-Prima könnte somit für die weiter Studirenden eine Selekta bilden, deren Examen sich bloß auf die erworbene *geistige Fähigkeit* ausdehnte, und die tausendfältigen *Kenntnisse*, welche jetzt Geist und Leib niederdrücken, theils bei Seite ließ, theils der obersten Realklasse zu untersuchen übertrüge.

Damit würde die für die leibliche Gesundheit so nachtheilige Anstrengung des Abiturienten-Examens von selbst aufhören. Wenn in dieser, vielleicht auch in einer andern Weise, jeder Unterrichtszweig, sowohl in seiner Ausdehnung, als mit Rücksicht auf seine Natur den Kräften der Kinder entsprechender vertheilt würde, so müßte der Real- wie

der humanistische Unterricht gleichmäßig an Zusammenhang, Lebendigkeit und Gründlichkeit gewinnen, damit aber auch zugleich die nöthig gewordene Ausführlichkeit erreichen. Denn der Real-Unterricht würde, wenn er so wohl Vorbereitete voraussetzen könnte, leicht das Allgemeine bis zu jeder Spezial-Schule geben. Um aber die Bedeutung und Wirksamkeit der einzelnen Lehrgegenstände näher zu würdigen, muß ich auf die Natur menschlicher Bildung mit einigen Worten zurückkommen.

Die Psychologen entwickeln und lehren, daß die bewußte Thätigkeit der geistigen Kräfte, als das eigentlich und alleinige Werthvolle, nur mittelbar im Menschen hervorgerufen werde, und daß kein Mensch in Folge natürlicher, unwillkührlicher, innerer Einwirkung zu irgend einer höhern Geistesthätigkeit durch sich selbst zu gelangen vermöge. Zu solchem Selbstbewußtsein sei auch nicht bloß der Einfluß der körperlichen Natur außer und in dem Menschen, sondern auch die geistige Einwirkung anderer, in vollem Selbstbewußtsein wirkender Wesen, nöthig. Nur durch diese Einwirkung würde das Wissen um sich selbst und andere Dinge in ihrem Werthe, Wesen und allen Beziehungen geweckt, und das geistige Leben zu Kraft und Stärke erhoben. Mögen sie nun weiter darüber streiten, ob die psychischen Formen, wie sie sich in den ausgebildeten Seelen zeigen, Verstand, Einbildungskraft, Wille, Vernunft angebboren seien und das eigentliche Wesen der Seele ausmachen, oder nur als Formen dieser Kraft für die äußern Verhältnisse in dieser irdisch geistigen Welt hervortreten: so hält doch die Erziehung und der Unterricht die Erfahrung fest, daß einerseits der Geist mit jenen formellen Energieen hier stets thätig ist, und daß, je größer sie im Menschen sind, und je freier sie wirken, desto umfassender und

tiefer sein Wirken ist, daß aber andererseits diese Formen durch wiederholt passende Eindrücke auf den Geist stärker und stärker werden, indem jeder Eindruck in der Seele haftet und durch die Erinnerung und das Gedächtniß lebendig bleibt. Nicht bloß Einzelnes, sondern ganze Reihen, ja die ganze Vergangenheit kann so festgehalten und wie zur Gegenwart werden. Dieser Umfang der menschlichen Entwickelung ist groß; ihre Grenzen sind bloß durch die Kraft der angebornen Anlagen und durch ihre mittelbare Wirksamkeit bestimmt. Denn unmittelbar wird sein Wirken nicht sichtbar; nirgend erscheint es anders als in körperlicher Hülle. Daher bildet auch Alles an dem Menschen, was ihn umgibt und auf ihn einwirkt, nämlich die ganze ihn umgebende Natur, seine Schicksale und insbesondere die Menschenwelt im Leben, wie es absichtlos treibt und reizt. Große überwältigende Geisteskräfte haben an diesen genug und verschmähen sogar oft die absichtliche Bildung der Schule. Man hat sie daher als Beweise gegen die Schulwirksamkeit gebrauchen wollen.

Allein sie können nicht Beispiel und Muster sein, wie in keiner Sache, welche die Gesammtheit betrifft, so insbesondere nicht für die Schule, welche ihre Wirksamkeit für die Mittelklasse einrichten muß. Es kann also weder Friedrich der Große, noch Napoleon bei Einrichtung einer Schule oder auch nur einzelner Theile derselben in Betracht gezogen werden. Solche Leute kommen alle Jahrhundert einmal. Sie treten als Resultat der ganzen Zeitbemühung auf, haben das, um deren Besitz andere ringen, fertig in sich, und noch so viel Neues in der Art und Weise ihres Auftretens und Handelns, daß wieder ein Jahrhundert daran zu verarbeiten hat. Sie sind von höherer Hand geschickt, um der Zeitrichtung Form und Gestalt zu geben, und um, wenn man

es bildlich bezeichnen darf, nach großem Niederreißen einen Bau zu begründen, an deren Vollendung ihr Jahrhundert seine Arbeit findet. Darin ist der Dienst der mittlern und niedern Geister angewiesen. Sie sind weniger stark an angeborener Geisteskraft und scheinen auch mehr durch die leibliche Hülle und Gestaltung gehemmt zu sein. Ihnen allen müssen die Formen und Organe erst durch längern, geistigen Einfluß und Uebung aufgeschlossen werden. Denn sie vermögen nicht durch die allgemeine Schule des Lebens geistig zu erstarken. Ihnen müssen vielmehr andere Mittel geboten werden, an denen ihr geistiges Leben sich gleichsam erkennt und naturgemäß bewußt wird. Und dazu hat die Schule seit Jahrhunderten Bildungsmittel als Lehrgegenstände angenommen, welche man auch heute noch als die besten anerkennen muß.

Denn sie entsprechen der Natur und Entwickelung des menschlichen Geistes am genauesten. Könnte der Geist unmittelbar auf den Geist wirken, so würde diese Weise am natürlichsten bilden. Da dies aber unmöglich ist, so muß die ihr zunächst kommende feinste und doch deutliche Hülle, das Wort, die Sprache, das beste Mittel zur Einwirkung abgeben. Bildet auch der Anblick eines Menschen, das Vernehmen eines Tons, der Natur, das Beschauen von Kunstwerken, so ist darin doch zu viel Unbestimmtheit, Willkühr und Zufälligkeit enthalten, als daß sie zu einem systematischen Fortbilden allein angewendet werden könnten. Eine wohlausgebildete Sprache aber, wenn man sie dem Kinde als Objekt in Schriftwerken vorhalten kann, tritt ihm als ein Bild des Geistes entgegen, in welchem er sich selbst wieder erkennt, und zum Bewußtsein seiner Kräfte gelangt. In einem Schriftwerke erscheinen die Gedanken, Empfindungen, Bewegungen und das ganze Leben der Seele in Bezug auf

einen gewissen Gegenstand in der Hülle der Sprache, jene Beziehungen dieser Kraft sind darin abgedruckt und objektiv geworden, so daß sie jedem als ein fester Gegenstand vorgehalten, und als Regel und Form der geistigen Aeußerung erklärt werden können.

Ist ein solches Stück nach den nothwendigen Gesetzen der geistigen Thätigkeit im Vorstellen, Streben und Fühlen ausgeprägt, steht es überdies mit seinem Inhalte auf dem Boden jugendlicher Auffassung, so entspricht es den möglichen Anforderungen, um als Mittel der Bildung einer noch unentwickelten Seele zu dienen. Ist nun noch überdies eine ganze Welt des Geistes in allen möglichen Beziehungen so ausgesprochen und geprägt, daß sie der schönst gebildeten Seele entspricht, wie sie uns die Römische und Griechische bieten, so müssen diese das erste und beste Bildungsmittel abgeben. Man kann dabei nicht fragen, ob solche Bildung auch mit den Anforderungen der Gegenwart übereinstimme. Die ächt geistige Bildung, welche der Natur des Geistes am meisten entspricht und die Kräfte desselben am höchsten ausbildet, muß zu jeder Zeit die rechte sein, und eine Zeit, welche eine andere wollte, bewiese dadurch schon, daß sie den rechten Weg der Bildung verlassen hätte. Je objektiver nun, d. h. je fester in der Gestaltung und je ungewöhnlicher und unbekannter in der Form, desto klarer und genauer wird sich das Einzelne zur Auffassung bieten, desto schärfer und sicherer die Energie des Auffassenden daran hervorrufen lassen. Und hierin liegt auch der tiefere Grund, warum die Muttersprache ein weniger geeigneter Bildungsstoff ist, als jene alten Sprachen sind, und sie gar nicht ersetzen kann. Sie steht dem Subjekte zu nah, tritt selbst in den Schriftwerken in Wort, Form und Bedeutung zu bekannt auf, um jene tiefere Aufmerk-

samkeit hervorzurufen, welche als ein kräftiger Eindruck haftet, und als neue Kraft auftritt. Diejenigen, welche die Bildsamkeit der alten Sprachen gegenüber der Muttersprache bestreiten und behaupten, daß sie deswegen für uns nicht mehr die besten Bildungsmittel seien, weil sie zu fremd, und der Nationalität, welche sich ja auch klassische Schriftwerke geschaffen habe, zu sehr zuwider seien, scheinen die Wichtigkeit des Positiven in der Geschichte nicht anzuerkennen, wie dies denn Charakter unseres Zeitalters ist.

Wie ich schon oben bemerkt habe, steht die ganze neue Europäische Bildung auf der Griechischen Kunst- und der Römischen Rechts-Entwickelung und dem Christenthum, welches sich im Mittelalter als Hauptbasis hineingewebt und gelebt hat. Auf diesen drei Elementen, als drei Säulen, beruht die ganze Europäische Kultur. Sie bilden das Gemeinsame und die Grundlage der Staaten Europas, und machen jene außerordentliche Kultur möglich, welche wir gegenüber den andern Welttheilen als die Europäische bewundern. Sie sind so allgemein, so groß und umfassend, so der Natur des Geistes und dem schönen Menschenleben entsprechend, daß jedes Volkes Nationalität, wie jedes Menschen Individualität unter ihnen geschützt und erhalten, ja gefördert wird. Wären sie diesem Besondern zuwider, so hätte die große Kulturstufe gar nicht erreicht werden können, auf der wir jetzt so viele Staaten groß und blühend sehen, als in der frühern Zeit Menschen. Ihre Aufhebung wird von jener krankhaften Individualität, jenem Egoismus der Völker begünstigt, welcher aus der Revolution, dem alles Positive zerstörenden Elemente, hervorgewachsen ist, und jetzt im Begriffe steht, die noch einzige großartige Nationalität, die Spanische, zu zerstören, damit im

Völkerleben jeder tiefe, positive Halt weggeräumt und der Anarchie überall Bahn gebrochen sei. Dieses Bestreben hat sich vielen Verständigen kenntlich gemacht und ein krankhaftes Gefühl der Sorge für eigene Nationalität hervorgerufen, welches aber so blind ist, daß es dies mit Hinwegräumung der allgemeinen Basis seiner Kultur und seines Lebens bewirken zu können meint. Wie das junge Deutschland dieses gegen das Christenthum, so sprechen die Industriellen es gegen das Alterthum und seine im Leben noch vorhandenen, lebendigen Kräfte und Wirken aus. Geben wir die Erlernung der alten Sprachen auf, oder überlassen ihre gründliche Behandlung nur einem kleinen, beengten Kreise, so versiegen jene Kraftquellen, welche Europa bisher genährt haben, und die elende Nahrung des täglichen Bedürfnisses und sinnlichen Behagens tritt an ihre Stelle.

Eine gründliche tiefe Erlernung jener Sprachen, welche im Lateinischen bis zum geläufigen mündlichen und schriftlichen Gebrauche gehen muß, hält allein von dieser allgemein drohenden Grundlage der Anarchie ab [1]). Daß es überhaupt die lateinischen Worte und Phrasen nicht sind, um die es hier geht, die aber so oft mit der Sache selbst vermengt werden, leuchtet hier von selbst

---

1) Nicht bloß die alltäglichen, kleinen Schriften über die Wirksamkeit der höhern Schulen meinen, die lat. Sprache bedeute heut zu Tage nicht mehr viel, sondern selbst tiefere Forschungen sprechen dies unverholen aus. So thut es namentlich Hr. Dr. F. E. E. Beneke, Professor an der Universität in Berlin, welcher sowohl durch seine psychologischen Schriften als insbesondere durch seine Erziehungs- und Unterrichtslehre sehr großes Verdienst um die Schule hat, in der letztern B. II. S. 149 und 223. und in seiner jüngsten Schrift, „unsere Universitäten und was ihnen Noth thut" gegen Hrn. Diesterweg. Berlin 1836. S. 100.

ein. Es gilt unsere geistige Kraft, unsere Gesammt-Bildung, welche ohne das früher Erlebte und Erfahrene sich anzueignen und allgemein im Leben darzustellen, auf jene früheste Stufe der Naturvölker zurücksinkt. Daß die Entwickelung an der Muttersprache, als an dem nächsten Organ des Geistes dazu gehöre, ja die Grundlage aller Sprachbildung sein müsse, ist aus den bisherigen Entwickelungen klar geworden, und wird es noch mehr werden. Allein jene andern, die Griechische und Römische, gehören durch ihre größere Objektivität und reichen, geistigen Inhalt dazu.

Denn wollte man auch durch wiederholte Reflexion über Wort, Satz und Inhalt der Muttersprache mehr Objektivität derselben hervorrufen und den Eindruck dadurch kräftigen, so ist dies auf längere Dauer so widrig und unnatürlich, daß die dadurch zu bezweckende Bildung der ganzen geistigen Haltung, namentlich des ästhetischen Gefühls, als Verbildung und Verzerrung erscheint. Der Mensch verträgt solche Reflexion an sich selbst nicht. Zu direkter und oft wiederkehrender Verkehr mit sich selbst oder mit dem, was ihm zunächst liegt, verdirbt, besonders in früher Jugend, die zarte Bescheidenheit und Züchtigkeit des Geistes, welche schöne, höhere Bildung bezeichnet. Sie nimmt ihm den natürlichen Fortgang des Gedankens, den sie zu bilden beabsichtigt, in viel höherm Grade, als in den alten, fremden Sprachen bisher geschehen ist, verzerrt die natürliche Frische der jugendlichen Auffassung und verdirbt die Nahrung, welche verständige Lektüre gibt. Sie führt von dem Objektiven, in dem die Seele der Jugend allein lebt, ab und auf stetige Reflexion über die Form ihrer Aeußerungen hin, und erregt dadurch eine der Jugend ganz unnatürliche Aufmerksamkeit auf sich

selbst, welche leicht Eitelkeit und Unbescheidenheit wird. Wie widrig eine grammatisch statarische Lektüre deutscher Schriftstücke wird, weiß jeder etwas erfahrene Lehrer. Abgesehen aber davon, ist doch, um die geistigen Beziehungen objektiv in schönster Form darzustellen und bleibend als Bildungsstoff vorzuhalten, die Griechische und Römische Litteratur an den Eingang höherer, allgemeiner Menschenbildung gestellt. Sie nicht benutzen wollen oder unbeachtet lassen, hieße fast eben so viel, als wenn sich Jemand mathematisch ausbilden, aber in der Geometrie keine Figuren und in der Stereometrie keine Körper gebrauchen wollte, da er jene Formen gerade so in sich hat und aus sich durch Beschreibung mittheilen kann, wie die psychischen Formen. Die Objektivirung in der Muttersprache sammt der jener alten Schriftdenkmäler vermögen das Bild des Geistes erst in seinen vielen Gestalten recht deutlich darzustellen. Jene alten sind aber durch ihre Einfachheit, Bestimmtheit und klassisch schönste Ausprägung die edelsten und durch ihre Jugendlichkeit die schönsten Bilder und verdienen dadurch vor der komplicirt verwachsenen, neuern Gestaltung den entschiedensten Vorzug bei der Jugendbildung. Die deutsche Sprache muß gleichwohl die Grundlage und das Organ der ganzen Bildung auf jeder Stufe sein. Sie muß formell soweit entwickelt werden, daß alles Unbekannte der andern Sprachbildung in Form und Inhalt auf sie zurückgeführt wird, sie muß das Bekannte sein, mit dem alles Unbekannte derselben Art verglichen und gemessen wird. Denn bekanntlich geschieht ja alles Erkennen durch ein Vergleichen und Anreihen mit Bekanntem. In der Sprachbildung muß sie also in dieser Weise auf jeder Stufe die Grundlage bilden und dasselbe erst an

ihr gelehrt und versucht werden, was in der zu erlernenden fremden Sprache gelehrt werden soll.

Darin ist aber auch die Methode für den lateinischen Unterricht angedeutet. Er hat die Bestimmung, dasjenige mehr objektiv vorzuführen, was die deutsche Sprache als Organ geläufig zu machen bestimmt ist. Da er, wenn sein Nutzen überhaupt etwas bedeuten soll, bis zur geläufigen Reproduktion durchgeführt werden muß, so wird gleich der erste Unterricht darauf ausgehen müssen, daß durch beständiges Uebersetzen mündlich und schriftlich nicht bloß Wissen, sondern geläufige Uebung und Gewandheit erlangt wird. Sind Deklinationen und Conjugationen in ihrem regelmäßigen Theile bis zur Fertigkeit bekannt, so müssen sich lateinische Erzählungen in leichtester Form daran knüpfen, und das Verständiß derselben dem Schüler zur lohnenden Freude werden. Er muß nun wiederholt darin geübt werden, dasjenige im Zusammenhange verstehen zu lernen, was er im Deutschen schaffend übt. Die Beispielsammlung von Dr. W. H. Blume[1]) und Dr. K. J. Hoffmann[2]) wird dazu sehr gute Dienste thun, und namentlich der angehängte Theil der Erzählungen. Deutsche Grammatik sollte höchstens wöchentlich eine Stunde gelehrt werden; die übrige Zeit etwa zwei Stunden mündlichen und schriftlichen Uebungen und Erzählungen so mannigfaltiger Art als möglich gewidmet sein. Dazu mag, damit auch entsprechender Inhalt nicht fehle, die Geschichte und Naturgeschichte den Stoff liefern. Im Fortgange wird füglich dasselbe in einfachster Form lateinisch versucht werden, damit

---

1) Lateinisches Elementarbuch. Potsdam. 1. Thl. 1835. 2. Thl. 1836.

2) Doppelte aus den Klassikern gewählte Beispielsammlung nebst einem Lesebuch. Berlin 1836.

der Knabe einsehe, wofür sein mühsames Formenlernen sei. Sein Eifer und seine Freude am Lernen wird dadurch außerordentlich gehoben und der Unterricht und die Schule für den Knaben gleich angenehm. Wenn in irgend einem Alter, so ist in der Jugend das Verhältniß zwischen Mittel und Zweck in lebendigem und thätigem Bewußtsein. Wo der Knabe einen Zweck sieht, den er erreichen soll, da ist er gewöhnlich rastlos im Auffassen und Anwenden der Mittel, wo dieses verschwindet, wird ihm das Arbeiten bald sehr zuwider. Das einzelne Gelingen würde demnach hier davon abhangen, daß der Lehrer jedesmal Mittel und Zweckerreichung sichtbar zu erhalten verstünde. Gienge in dieser Weise der Unterricht im Deutschen dem Lateinischen voran, so würde dadurch ein organischer Zusammenhang in dem Sprachunterricht gebracht und gesichert werden, welcher vollendete Geistesausbildung in dieser Beziehung unfehlbar machte. Es würden die obern Klassen, damit ich mich bei bloßen Andeutungen beschränke, den einzelnen Sprachformen angepaßt, und eine historische, eine für Abhandlung und Darstellung, eine poetische, eine rhetorische Klasse dem Hauptlehrinhalte nach, sowohl in der Lektüre als der Uebung eingerichtet. Jeder lateinischen Aufgabe müßte demnach eine ähnliche in deutscher Sprache vorangegangen sein. Die Lektüre im Deutschen wie im Lateinischen müßte diesen Arbeiten Stoff bietend vorhergehen, und dem Inhalte und der Form nach in irgend näherer Verbindung mit denselben stehen. Man glaube nicht, daß das unmöglich sei. Ist auch neuere Geschichte nicht ganz gleich der alten, die Menschen, ihre Natur und Handlungsweise im Denken, Wollen und Handeln ist sich doch in beiden stets gleich, und dieser Umstand bildet die Basis für die Möglichkeit solcher vergleichenden Ausführung.

In dieser Weise würde der Knabe in acht Jahren nach seiner Vorbereitungsschule an den klassischen Entwickelungen des Alterthums und der vaterländischen Litteratur seine formellen Kräfte in höherm Sinne aufschließen, er würde sein Gedächtniß in der mannigfaltigsten Weise an den Wörtern, Begriffen, Gegenständen und Verhältnissen üben und stärken, Verstand und Begriff an dem Auffassen, Unterscheiden und Verarbeiten derselben schärfen, sein allgemeines Denken würde zu sehr großer Ausdehnung und Reichthum geführt und von dem engen Umkreise frei, welcher die Formen seines Empfindens, Vorstellens, Denkens, Fühlens und Wollens umschloß. Die Lektüre der klassischen, alten Sprachdenkmäler, auf passende, lebendige Aneignung des Stoffes mit dem Inhalte zu ähnlicher Reproduktion, würde ihm dieselben als Muster nicht bloß in der Form, sondern im Fortgange des Gedankens und des geistigen Gepräges zeigen und seine Intelligenz und seinen ästhetischen Sinn in jeder Weise aufschließen. Die stete Uebung im deutschen wie im lateinischen Ausdrucke würde jene Schätze geistiger Darstellung und Ausprägung gewiß zu jener Lebendigkeit und Gewandheit erheben, als dieses Lebensalter fähig ist und als es bisher vergeblich erstrebt wurde. Bei diesen Vorzügen innerer, allgemeiner Sprachbildung verschwinden die praktischen Beziehungen, womit dieselbe an die Gegenwart angeknüpft ist, insbesondere daß die Römische Sprache die Grundlage aller Romanischen Sprachen und ihrer Erlernung ist, daß die zu den Fakultätsstudien übergehenden Studirenden ihrer nicht entbehren können, daß überhaupt eine tiefere historische Bildung ohne sie nicht möglich ist u. a. m. Diese so wiederholt besprochenen führe ich daher nicht weiter aus.

Eine andere Beziehung ist die des Raumes und der

Größenverhältnisse, die mathematische. Sie tritt in der Seele wie jene andern hervor und bedarf gleichmäßiger Ausbildung. Sie ist aber viel einseitiger, darin aber auch bestimmter, wie jene. Ist die Thätigkeit jener Formen stets wechselnd und willkührlich, so ist diese immer in derselben Weise wiederkehrend und nothwendig. Sie beschäftigt bloß das Vermögen zu urtheilen und zu schließen, ihr Stoff ist immer ein nothwendiger, beginnend mit dem, welches nothwendige Anschauung gibt, und fortgehend zu nothwendigen Fundamentalprincipien, aus denen es mit Nothwendigkeit deducirt. Sie kann also nur in dieser nothwendigen Sphäre bilden, und thut das mit gutem Erfolg, wirkt aber gleichwohl viel einseitiger, als die andern Stoffe, namentlich die der Sprachbildung. Die meisten und wichtigsten menschlichen Aufgaben des Geistes lassen keine mathematische Schlußfolgerung zu, sie bieten vielmehr größtentheils bloß zufällige Stoffe, und damit mathematisch verfahren zu wollen, ist unthunlich, ja größtentheils unmöglich. Ihr Wirken darf daher in der Schule nicht überschätzt werden. Namentlich sollte die abstrakte, streng wissenschaftliche Art der Behandlung nicht zu weit getrieben werden, sie vielmehr, wo sie nur praktische Anknüpfpunkte, insbesondere auch auf die Naturwissenschaften, bietet, damit verbunden werden, damit auch hier das im Knaben so lebendig sich zeigende praktische Element der Verbindung des Mittels mit dem Zwecke erleichtere und belebe [1].

---

1) Hegel sagt für diese Ansicht sehr treffend: „Was es mit dem Gebrauch der Zahl und des Rechnens auf sich hat, insofern er eine pädagogische Grundlage ausmachen soll, geht aus dem bisherigen von selbst hervor. Die Zahl ist ein unsinnlicher Gegenstand, und die Beschäftigung mit ihr und ihren Verbindungen ein unsinnliches Geschäft; der Geist wird somit dadurch

Die Naturwissenschaften, welche sich an die Mathematik dadurch noch anschließen, daß sie ihr, wenn sie praktisch thätig wird, größtentheils ihren Stoff bieten, verdienen mehr durch ihre große Macht im Leben, als in wie weit sie Bildungsmittel sind, die Aufmerksamkeit der Schule. Denn sie bieten sich als Stoffe mit ihren Eigenschaften und wechselseitigen Wirkungen, erscheinen also für die geistige Auffassung bloß als Namen der Stoffe, der Eigenschaften, der Wirkungen und deren Gesetze, beschäftigen sinnliche Auffassung und Gedächtniß, ja, wenn es weit geht, üben sie die Be-

---

zur Reflexion in sich und einer innerlichen abstrakten Arbeit angehalten, was eine große, jedoch einseitige Wichtigkeit hat. Denn auf der andern Seite, da der Zahl nur der äußerliche, gedankenlose Unterschied zu Grunde liegt, wird jenes Geschäft ein gedankenloses, mechanisches. Die Kraftanstrengung besteht vornehmlich darin, Begriffloses festzuhalten, und Begriffloses zu verbinden. Der Inhalt ist das leere Eins; der gediegene Gehalt des sittlichen und geistigen Lebens und der individuellen Gestaltungen desselben, mit welchem als der edelsten Nahrung die Erziehung den jugendlichen Geist groß ziehen soll, sollte von dem inhaltslosen Eins verdrängt werden; die Wirkung, wenn jene Uebungen zur Hauptsache und Hauptbeschäftigung gemacht werden, kann keine andere sein, als den Geist nach Form und Inhalt auszuhölen und abzustumpfen. Weil das Rechnen ein so sehr äußerliches, somit mechanisches Geschäft ist, haben sich Maschinen verfertigen lassen, welche die arithmetischen Operationen auf's vollkommenste vorführen. Wenn man über die Natur des Rechnens nur diesen Umstand allein kennte, so läge darin die Entscheidung, was es mit dem Einfalle für eine Bewandniß hatte, das Rechnen zum Hauptbildungsmittel des Geistes zu machen, und ihn auf die Folter, sich zur Maschine zu vervollkommnen, zu legen. S. Logik in dessen Werken. Bd. 3. S. 251. Sehr belehrend sind in dieser Beziehung die Urtheile vieler Schulmänner und Mathematiker in dem eben erschienenen Schriftchen: „über den Werth und Unwerth der Mathematik als Mittel der höhern geistigen Ausbildung. Aus dem Englischen. Cassel, 1836."

obachtung. In systematischem Zusammenhang, wissenschaftlicher Folge und Ausdehnung, dürfen sie also der Schule nicht geboten werden. Denn was sollen alle die Namen, welche die Botanik und Mineralogie bietet? Was soll für den Knaben die Kenntniß des genetischen Entstehens der Pflanzen, welche manche Lehrer als den wissenschaftlichen Haltpunkt lehren zu müssen glauben? Es genügt gewiß die Schule auch dem Leben, wenn sie nur die bekanntern Genera und Spezies der Pflanzen, und die allgemeiner bekannten Stein- und Körperbildungen der lebendigen Anschauung der Schüler vorlegt. Ebenso würde auch das Allgemeine der Chemie und der Physik, insbesondere in ihren praktischen Beziehungen zum Leben, für diesen Standpunkt der Schule ausreichen.

Denn in dem Speziellen ist kein Maaß, und mit jenen Gesammt-Wissenschaften, welche ein Menschenleben in Anspruch nehmen, wollen wir doch nicht unsere Jugend ohne einen andern Nutzen abmühen. Der im Leben thätige Theil der Mechanik und Maschinenlehre sammt der Kenntnisse, auf welche sie gegründet sind, würde gewiß viel lebendiger den jugendlichen Geist anregen und für's Leben bilden, als jene todten Systeme der Naturkunde, welche als Wissenschaften für ein ganzes Menschenleben, wenn jemand Neigung dafür hat, würdige Beschäftigung sein mögen. Sie sind wichtige Lehrgegenstände für Spezial-Schulen, nicht aber für allgemeine höhere Vorbereitungsanstalten.

Nun sind noch die allgemeinen Beziehungen des bildenden Geistes übrig, in welche er zu der Menschenwelt und zu Gott tritt, und wofür er vor Allem ausgebildet werden muß. Sie richten und leiten als geistige Weltanschauung das Leben und sprechen sich als Gesinnung

und Charakter aus. Als ihre Bildungsmittel erscheinen hauptsächlich die Geschichte und Religion, obgleich auch die Sprachentwickelung einen großen Antheil daran hat.

Die Geschichte hat als Bildungsmittel eine sehr große Ausdehnung, und geht in ihrem Resultat als Auffassung des Geistigen im Menschenleben weit über die Schule und das Jugendalter hinaus. Die Schule kann dazu wie auch zur Philosophie bloß vorbereiten, und dies zwar in zweifacher Weise, einmal durch Mittheilung des Aeußern und Allgemeinen, dann aber des Besondern in lebendiger Vergegenwärtigung des Geistigen am Konkreten, wofür auch die reifere Jugend schon Sinn und Kräfte hat. Das Allgemeine kann füglich in Quarta als der bezeichneten Realklasse in wöchentlich sechs Stunden zusammengefaßt werden; das Besondere der alten Geschichte würde sich sehr passend an den Sprachunterricht der historischen Klasse anschließen und mit dem deutschen, lateinischen und griechischen Unterrichte zusammenfallen, wenn dazu alle Woche eine Stunde angewendet würde, um die so gegebenen Stoffe zusammenzufassen, und das Lichtgebende der neuen Forschungen hinzuzufügen. Die Hauptpunkte der mittlern und neuern Geschichte würden der obern Realklasse übergeben werden können.

Die Geographie muß sich, weil sie an sich fast gar keine bildende Kraft hat, eng an die Geschichte anschließen und könnte beim Unterrichte des Allgemeinen in der Geschichte durch alle Zeiten vorangeschickt und durch die Geschichte oder in der Art einer Reisebeschreibung lebendig gemacht werden. Ohne die Geschichte ist sie ein leeres Wissen und kann nur im Auffassen großer, durch den Raum zerstreuter Massen wirken, was aber höchstens für künftige Postbeamte Nutzen bietet. Der Militär wie der Kaufmann

muß seine Geographie unter Gesichtspunkte seiner besondern Thätigkeit bringen, und nicht wie bisher sich ebenfalls in dem Allgemeinen verlieren. Als Statistik möchte sie für die Schule den meisten Werth haben, gehört aber als solche eher zu den Lehrgegenständen der Universität und der Spezial-Schulen.

Die Gewalt der religiösen Ueberzeugung zeigt mehr wie Alles andere, welche Kräfte der Seele diesen Gegenständen zugewendet sind, und durch sie aufgeschlossen werden. „Die Philosophie bezeugt, sagt Herbart[1]) sehr treffend, daß kein Wissen im Stande ist, die Zuversicht des religiösen Glaubens zu überflügeln." Millionen finden, unter dem Wechsel der zeitlichen Dinge, ohne jede andere Ausbildung als die Kraft des Glaubens, Glück und Zufriedenheit. Alle Völker des Alterthums und der spätern Zeit wurden von dieser Macht vorzüglich zu allem Großen in Kunst und Wissenschaft geleitet. Sie ist stets der Halt in der Hitze des Lebens, der Trost im Leiden, der Sitz dauernder Freude, der Führer zur Weisheit. Die Weisen aller Zeiten wurden von ihr geleitet. Selbst unter der Herrschaft des Leibes im Heidenthum brach sie durch, und, obgleich abgeleitet von dem großen Wege nach Oben, erschien sie doch und baute Tempel, Altäre und Bildwerke jeder Art, bis der verlorne Stern ihnen aufgieng und sie ihn erkannten. Da erst erwachte die ganze Kraft und erhielt die Nahrung und Sättigung, wodurch sie mächtig das ganze Leben umgestaltete, und die Domen himmelan aufthürmte, die von ihrem Streben und ihrer Bestimmung zugleich zeugen sollten. Diese Kraft des Menschen als die eigentliche Substanz der Seele findet überall Nahrung,

1) Umriß pädagogischer Vorlesungen. Göttingen, 1835.

wohin sie sich im Menschenleben oder der Natur nur wendet. Daher denn auch ihre Bildungsmittel in der Schule aus der Natur, dem Menschenleben, besonders aber aus der einen Quelle entnommen sind, aus der alles Heil kommt, aus der Offenbarung. Sie war endlich im Verderben der Zeit als ein Faktum aufgetreten, welches alle Kräfte des Menschen umspannte und in Begeisterung mit sich fortriß, bis die Kräfte zeitlicher Bestrebungen neu erwachten und endlich der frivole Geist der Wissenschaft auftrat, welcher dem Materiellen und seinen Beziehungen allein zugewendet, der Kirche und dem Staate Untergang droht. Da wurde der Glaube Wissenschaft und verlor damit jene Zuversicht, welche kein Wissen geben kann. Alles wurde von nun an in der Schule aufgeboten, um wissenschaftlich den Glauben zu begründen und seine Macht zu sichern, welcher überall und gerade in den Ständen am meisten wankte, welche den meisten wissenschaftlichen Unterricht erhielten, den höhern nämlich. So ist es noch jetzt. Der Religionsunterricht an den Gymnasien dehnt sich über die ganze Glaubens- und Sittenlehre aus und umfaßt in seinen Beweisen einen großen Theil der philosophischen Disciplinen, insbesondere der Psychologie, Logik, Anthropologie und Metaphysik, greift tief in die Geschichte der Völker, ruft die Beweise aus der Natur für sich an, trägt die heiligen Lehren selbst vor, lehrt die christliche Denk- und Handlungsweise, fügt auch den letzten Jahren die Geschichte der Entwickelung des Christenthums und der Kirche hinzu, und damit sollte man denken, müßte doch die geistige Macht nach dem Göttlichen in den Schülern hinlänglich erstarken, um auch im Leben es zu bewähren. Allein der Erfolg entspricht nicht den Bemühungen. In dem schlichten Bürger- und Bauersmann ist die

Macht des Glaubens viel größer und reger als in Studirten oder gar Gelehrten. Also vergebens sind die wissenschaftlichen Bemühungen, so allein und abgerissen da stehend, von der Uebung des Glaubens. Das Wissen vermag nicht Glauben zu werden, kann ihn so betrieben eher stürzen, als erwecken. Haben wir doch gezeigt, daß einer, welcher eine Sprache weiß, sie noch lange nicht kann. Dieses hier ist von höherer Art und doch darauf anwendbar. Jedes Können, jede Fähigkeit oder gar gewandte, größere Thätigkeit muß in diesem zeitlichen Leben geübt werden. Habe Jemand noch so große Anlagen zur Malerei, mag er noch so genau die Regeln des Zeichnens und der Schattirung lernen, ohne Uebung wird er kein Maler. Wollte Jemand bestrebt sein, ein Weiser zu werden, indem er die größte moralische Kraft und hohe Intelligenz besitzt, übt aber seine Principien nicht aus, er wird im Leben nicht als Weiser erscheinen. Wisse Jemand auch alle Geheimnisse Gottes und beuge sich nicht täglich vor ihnen, was wird die Folge sein? Er wird gleichgültig gegen sie bleiben. So auch mit der Macht des Glaubens, der Macht der geistigen, religiösen Kräfte. Sie sind, wie wir gesehen haben, die stärksten im Menschen; er kann sie aber im Gewirre des Lebens vergessen, auch wohl absichtlich niederhalten. Wollen wir also dieses Edelste in unserer Jugend lebendig machen und zu ihrem und der Welt Segen lebendig erhalten, so muß weniger Unterricht und mehr Uebung dieser Kräfte in unsern Schulen sichtbar werden. Namentlich bei den heiligen Handlungen des Empfanges der heil. Sakramente, insbesondere des heil. Abendmahles, sollten sie da nicht durch ein, zwei tägige eindringliche Betrachtungen zu dem gebührenden Ernste vorbereitet werden? Sollten sie nicht täglich solchen Gottesdienst haben, worin mit ihnen von Herzen gebetet und

Betrachtungen angestellt würden? Sollten nicht wenigstens wie es sonst immer war, die Unterrichtsstunden mit Gebet eröffnet und damit jene höhere Stimmung in die kindlichen Gemüther gebracht werden, auf welche auch der Ernst wissenschaftlicher Bemühungen viel besser paßt, als auf ein ganz ungesammeltes Gemüth? Solche Uebung mit dem rechten Wissen um diese Dinge verbunden, würde einen den Bemühungen in dieser Beziehung entsprechenden Erfolg sichern und für die sittliche Zucht und Haltung der ganzen Schule und über dieselbe hinaus eine gute Basis legen.

Die Entwickelung der leiblichen Kräfte und Organe, an deren Unverletztheit und Gesundheit die Aeußerungen des Geistes sammt seiner Wirksamkeit gebunden sind, verdienen ebenfalls die Aufmerksamkeit der Schule in hohem Grade. Auch für sie steht die Erfahrung fest, daß je mehr und zweckmäßiger sie geübt, desto mehr ihre Entwickelung und Kräfte vermehrt werden [1]). Ob es aber irgend leibliche Uebungen gibt, welche Schwächung und Ueberreizung des Gehirns und der Nerven, den nächsten Trägern geistiger Thätigkeit, heilen oder hindern können, möchte eher bezweifelt als bejaht werden. Daher werden die gymnastischen Uebungen nur an den Anstalten mit dem rechten Erfolge gekrönt werden, an welchen das Maaß der geistigen Uebungen nicht überschritten wird. Indessen habe ich an unserer Anstalt während vier Jahren, seit welchen ich diese Uebungen leite, manche Erfahrung gemacht, welche sie sehr zu empfehlen geeignet sind. Viele zaghafte

---

1) Vergl. Bemerkungen über den Einfluß der Verstandesbildung und geistigen Aufregung auf die Gesundheit von Dr. Amariah Brigham. Aus dem Englischen von H. C. Dr. Hildebrand. Berlin 1836. S. 49.

und weichliche Naturen, welche die Neckereien ihrer Mitschüler nur mit Weinen zu beantworten pflegten, wurden schon im ersten Sommer freundlich und froh mit ihnen, andere, welche mißtrauisch auf ihre Kräfte überall zagten, erschienen vertrauensvoller und sicherer, und die Starken zeigten in der erworbenen Gewandtheit eine Kraft, die zum Erstaunen ist. Mehrere hektisch Aussehende, welche früher oft an Brustweh gelitten hatten, erstarkten und wurden geheilt. Diese Resultate waren aber nur an denen zu sehen, welche regelmäßig den Uebungsplatz besuchten. Damit sie das alle thun, ist nach unserer Erfahrung die Weisung von der Behörde nöthig, daß alle theilnehmen müssen, welchen es nicht durch ärztliche Zeugnisse abgerathen wird. Denn bleibt die Theilnahme der Laune der Schüler oder der Eltern überlassen, so geht es mit diesem Erziehungszweig, wie es mit allen gienge, wenn man deren Besuch in die Willkühr der Kinder stellte, sie würden Anfangs immer, dann seltener und endlich gar nicht mehr besucht werden.

Coblenz,
gedruckt bei Dubois und Werle, Vogelsang Nr. 443.

PLAN

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Seul, Peter Josef,

Über die Entwickelung und den gegenwärtigen Zustand des höhern Schulwesens in Preußen

Coblenz 1836

H.lit.p. 348 h
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10735054-0